

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

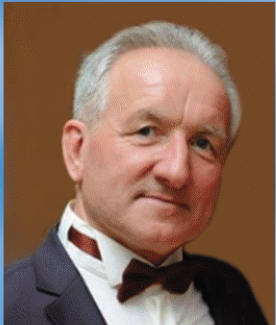


Marina COSUMOV, lector universitar, doctor în științe pedagogice la catedra de Arte și Educație artistică, facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Marina COSUMOV Ion GAGIM

Educația muzicală permanentă

Concept și strategii de realizare



Ion GAGIM, profesor universitar, doctor habilitat în științe pedagogice, rectorul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți.



Universitatea de Stat „Alecu Russo” din Bălți

Marina Cosumov

Ion Gagim

EDUCAȚIA MUZICALĂ permanentă

Concept și strategii de realizare

Lucrarea a fost elaborată în cadrul proiectului de cercetare 15.817.06.23A – *Modelul de integrare teoretico-metodologică a domeniilor educației artistice din perspectiva formării inteligenței spirituale a personalității*, director, Marina Morari, dr. ped., conf. univ., din cadrul direcției strategice 18.06: „Patrimoniul național și dezvoltarea societății”, înscris în Registrul de stat al proiectelor din sfera științei și inovării cu cifrul 15.817.06.23A prin Hotărârea Consiliului Suprem nr. 285 din 17 decembrie 2014.

Aprobată pentru editare prin Hotărârea:
Consiliului Facultății de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „A. Russo” din Bălți, proces verbal nr. 3 din 08 decembrie, 2015
Senatului Universității de Stat „A. Russo” din Bălți, proces verbal nr. 7 din 28 ianuarie, 2016

Recenzenți:

Nicolae SILISTRARU, doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Tiraspol, Chișinău

Mariana VACARCIUC, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”, Chișinău

Autori:

Marina COSUMOV, lector universitar, doctor în științe pedagogice la catedra de Arte și Educație artistică, facultatea de Științe ale Educației, Psihologie și Arte, Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți;

Ion GAGIM, profesor universitar, doctor habilitat în științe pedagogice, rectorul Universității de Stat „Alec Russo” din Bălți.

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții Cosumov, Marina.

Educația muzicală permanentă: Concept și strategii de realizare / Marina Cosumov, Ion Gagim; Univ. de Stat „Alec Russo” din Bălți. – Chișinău: Pontos, 2016 (Tipogr. „Print-Caro”). – 140 p.

Bibliogr.: p. 127-139 (179 tit.). – 100 ex.

ISBN 978-9975-51-799-7.

37.015:78

C 77

© Universitatea de Stat “A. Russo” din Bălți, 2016

© Marina Cosumov, Ion Gagim, 2016

CUPRINS

ABREVIERI.....	5
INTRODUCERE.....	6
<i>Partea I. EDUCAȚIA MUZICALĂ PERMANENTĂ:</i>	
FUNDAMENTĂRI TEORETICE ȘI PRAXIOLOGICE.....	10
1.1. Educația permanentă. Abordare conceptuală.....	10
1.2. Educația permanentă prin arta muzicii. Retrospectivă istorică.....	13
1.3. Demersul constituirii istorice a conceptului de educație muzicală permanentă.....	17
1.4. Dimensiunile psiho-pedagogice ale educației muzicale permanente.....	24
1.4.1. Mediul muzical – parte a educației muzicale permanente.....	31
1.4.2. Motivația ca factor indispensabil educației muzicale permanente.....	38
Concluzii.....	45
<i>Partea II. DIMENSIUNEA CURRICULARĂ A EDUCAȚIEI MUZICALE PERMANENTE.....</i>	47
2. 1. Activitatea muzicală extrașcolară din perspectiva educației muzicale permanente.....	47
2. 2. Tema pe acasă la educația muzicală ca formă supremă de monitorizare a activităților muzicale extrașcolare.....	52
2.2.1. Tipologia temelor pe acasă la educația muzicală.....	69

2.2.2. Tema pe acasă la educația muzicală ca formă specifică de evaluare a culturii muzicale a elevilor.....	80
2.3. Inteligența muzical-artistică ca finalitate a educației muzicale permanente	86
Concluzii	99

<i>Partea III. TRASEUL VALORIFICĂRII TAEM ÎN PERSPECTIVA ASIGURĂRII EDUCAȚIEI MUZICALE PERMANENTE.....</i>	
3.1. Principii metodologice de elaborare a temelor pe acasă la educația muzicală	101
3.2. Domeniile educației muzicale în contextul temelor pe acasă la educația muzicală.....	108
3.3. Modelul pedagogic al educației muzicale permanente prin valorificarea temelor pe acasă la educația muzicală.....	117
Concluzii	124
CONCLUZII GENERALE.....	125
RECOMANDĂRI.....	126
BIBLIOGRAFIE.....	127

ABREVIERI

AMC	- Activitate muzicală continuă
AMȘ	- Activitate muzicală școlară
AME	- Activitate muzicală extrașcolară
CEM	- Curriculumul de educație muzicală
EM	- Educație muzicală
IMA	- Inteligență muzical-artistică
TAEM	- Tema pe acasă la educația muzicală

Introducere

Sistemul educației muzicale, reprezentând un complex amplu de deschidere a școlii spre educația morală, umanistă, estetică, artistică și, nu în ultimul rând, națională, impune o condiție specifică, care, în viziunea lui G. Breazul, constituie – *integrarea educației muzicale în viața socială*. În contextul dat, autorul lansează teza *superiorității activităților din afara lecțiilor de educație muzicală în raport cu cele de la clasă*, conform căreia tema pe acasă la educația muzicală „reprezintă singurul mijloc de control al activității muzicale, dar, mai ales, cel mai important mijloc de realizare a educației artistice ce se extinde dincolo de perimetrul școlii...”.

Ideea este atestată și la Dm. Kabalevsky, care susține că fără o extindere esențială a conținutului și a sarcinilor stabilite pentru lecțiile de educație muzicală școala nu va putea face față cerințelor vieții.

În contextul educației muzicale din Republica Moldova au fost calificate posibilitățile de implicare/inițiere activă a elevilor în arta muzicală în funcție de dorințele, interesele și gusturile acestora (I. Gagim), ideea fiind valorificată și de primul curriculum de educație muzicală (1999).

Lecția constituie forma de bază a educației muzicale pe parcursul a câteva secole, ea ocupând locul central în sistemul învățământului muzical general după importanță, obligativitate, structură și conținut, nu însă și ca timp didactic, acesta

fiind categoric insuficient educației muzicale de calitate (1 oră pe săptămână în clasele I-IX).

Dar omul este angajat peren și continuu în activitatea muzicală, odată cu dezvoltarea mijloacelor tehnice de reproducere și audiere a muzicii, cu mărirea timpului pentru odihnă și agrement și accesul la muzică, care devine tot mai deplin, acest gen de activitate obține și caracteristici noi, precum omniprezența, universalitatea și caracterul de masă, diversitatea și posibilitatea amplă de opțiuni pentru producțiile muzicale audiate, familiarizarea cu aspecte ale procesului de creare a muzicii (datorită mass-media) și cu principiile recepției operelor muzicale (în cadrul lectoriilor muzicale) etc. În aceste condiții, și sistemul educației muzicale obține anvergură și pe contul mutațiilor priorităților de la o componentă la alta. În particular, una din priorități revine temei pe acasă la educația muzicală ca formă supremă a educației muzicale extrașcolare, dacă aceasta este examinată nu doar ca o formă tradițională de evaluare a rezultatelor școlare dar și în calitatea sa reală de activitate semnificativă a întregii activități muzicale și artistic-estetice a elevului, căci, menționează I. Gagim, contactul elevului cu muzica nu se încheie la finele unei lecții sau/și la sfârșitul unui modul, unei teme generale. El continuă să comunice cu muzica, însă, cu una mult mai diversă în sens de valoare/calitate, fiind receptată în condiții diferite, în funcție de loc, timp, surse, mijloace de realizare etc.

Lecția modernă de educație muzicală obține integritate pedagogică și valoare artistic-estetică, afirmă un șir de cercetători (G. Bălan, G. Breazul, P. Delion, A. Matora-Ionescu, I. Șerfezi, V. Vasile, I. Gagim ș. a.), dacă creează și valorifică, la orice etapă și cu orice situație educativă emotivitate, pasiune, trăire estetică, creativitate, inspirație, bucurie și satisfacție sufletească, ca rezultat al trăirii/cunoașterii fenomenului

muzical; dacă se prelungeste, afirmă alți autori (W. Okon, D. Todoran, V. Țîrcovnicu, I. Cerghit, V. Bunescu etc.), în *tema pe acasă*, înțeleasă drept etapă obligatorie a structurii sale conceptuale ca microsistem al procesului de învățământ. În funcție de acești factori, orice activitate realizată în afara lecției de educație muzicală și fără supravegherea directă a profesorului are un caracter specific, individual. Aici se conturează importanța temei pe acasă, în calitatea ei de stimulent al intereselor și de element de legătură între lecție și mediul extrașcolar.

Tema pe acasă reprezintă una din componentele și problemele fundamentale ale sistemului de educație muzicală contemporană. Scopul ei este antrenarea permanentă a elevului în diverse activități muzicale, care depășesc limitele unei ore academice și care, ulterior, trec în activități muzicale extrașcolare. De aceea, pe lângă cerințele comune tuturor lecțiilor, din întregul proces instructiv-educativ, tema pe acasă la educația muzicală vizează un specific muzical-artistic și estetic: activitățile educativ-didactice muzicale independente nu se reduc la învățarea și interpretarea de cântece, la însușirea mecanică a unor noțiuni de teoria muzicii, la formarea unor deprinderi elementare de solfegiere etc. Fiind elemente structurale ale muzicii, acestea nu pot fi achiziționate de către elevi decât pe cale rațională, fapt care, într-o anumită măsură, poate deveni contradictoriu naturii receptării fenomenelor artistic-estetice, care este una emotiv-afectivă. De aceea conceptul și obiectivele educației muzicale moderne solicită asigurarea de condiții pentru o receptare complexă, emotiv-afectivă și rațională a operelor și fenomenelor muzicale. „În învățământul muzical, menționează D. Kabalevsky, legile didacticii sunt necesare, ele nu pot fi excluse, dar ele se vor transforma în reguli „moarte” dacă nu vor fi „însuflețite” de

specificul muzicii” [81, p. 110], iar I. Gagim afirmă că „tema pe acasă la educația muzicală trebuie să constituie o continuare logică a lucrului din clasă” [62, p. 118], așa încât acumulările emoțional-afective de la lecție să se dezvolte în experiențe de audiție a sonorităților muzicii și vieții, și nu doar prin acțiune de cunoaștere intelectuală, de completare a cunoștințelor și abilităților practice.

Tema pe acasă la educația muzicală trebuie, deci, să formeze, dar mai ales să dezvolte elevilor competențe specifice, muzical-artistice și artistic-estetice și componente ale acestora: să intensifice trăirea muzicală și starea de cânt, să identifice și să descopere, prin studiu individual, valorile artei muzicale; să analizeze fenomenele muzical-artistice și estetice; să le cerceteze, să mediteze asupra lor, să creeze noi valori muzicale, în primul rând, valori ale receptării și interpretării muzicii. Valorificarea consecventă a temei pe acasă la educația muzicală, așa dar, trebuie să fie concepută ca element integrant al sistemului de educație muzicală, care să asigure o continuitate productivă a acestuia în toate aspectele sale: teleologic, conținutal, metodologic și epistemologic, deci în toate elementele componente de bază ale curriculumului școlar, care la o primă fază este concepută, în general, corect, în conformitate cu noul concept educațional, dar care însă, la faza transpunerii concrete, a realizării efective a educației muzicale, adică în practica pedagogică, ea încă plătește tribut conceptului tradițional al educației muzicale.

Elaborarea unui concept științific al temei pe acasă la educația muzicală, inclusiv al metodologiei acesteia, ca element integrant și integrator al sistemului național de educație muzicală (scopul căreia îl reprezintă sursa de față), va conduce spre soluționarea problemei vizate.

Partea I.

EDUCAȚIA MUZICALĂ PERMANENTĂ: FUNDAMENTĂRI TEORETICE ȘI PRAXIOLOGICE

1.1. Educația permanentă. Abordare conceptuală

Omul și lumea se află într-un proces permanent de schimbare. Acest factor generează, respectiv, noi solicitări față de educație, iar calitatea de receptor a omului, în special la vârsta educației intensive, adică în școlaritate, va fi influențată permanent în direcția dezvoltării și orientării ei spre o educație permanentă.

Problematica educației permanente dobândește în societatea contemporană noi conotații, date mai ales de schimbările fără precedent din toate domeniile vieții sociale. Or, educația depășește limitele exigențelor și valorilor naționale și tinde spre universalitate, spre patrimoniul valoric comun al umanității, dezideratul educației permanente devenind o realitate de necontestat cu rolul și locul ei bine stabilit în formarea personalității.

Conținutul educației are o sferă mai largă decât conținuturile procesului de învățământ, el fiind reprezentat nu doar de valorile propuse și organizate de școală. Educația înglobează și valori din afara școlii, pe care elevii le asimilează prin metode și mijloace mai puțin sistematizate decât cele didac-

tice, fiind influențați de un întreg registru de resurse educaționale – ale familiei, instituțiilor culturale, artistice și religioase, ale mass-media etc. Astfel, este asigurată formarea echilibrată a unei personalități cu grad sporit de autonomie a învățării, aptă a identifica și folosi sursele de informație, a participa la educarea celorlalți membri ai colectivității din care face parte, la creșterea calității vieții și la dezvoltarea societății.

A învăța să înveți și a dori să te perfecționezi continuu sunt cerințe ale educației permanente; răspunzând acestora, omul învață să fie receptiv la schimbări, capabil să le anticipeze și să se adapteze la ele, oferindu-se în calitate de participant al procesului de evoluție socială datorită autonomiei sale intelectuale și morale.

J. A. Comenius [68, p. 90] susține că „întreaga viață este o școală”, idee dezvoltată de N. Iorga în sec. XX: „Învățat este omul care se învață *necontenit* pe sine și învață *necontenit* pe alții” (evid. n. – M. C.) [90, p. 113].

J. H. Pestalozzi a acordat o mare atenție educației permanente (continue), pe care o califică drept factor integrator ce înglobează toate dimensiunile actului educațional atât sub aspect *temporal* (educație pe toată durata vieții – *lifelong education*), cât și sub aspect *spațial* [26, p. 113].

În această cheie, J. Bruner, susține că „cunoașterea este un proces, nu un produs” [68, p. 163], și de C. Cucuș, care afirmă că „o veritabilă educație nu poate fi „totală”, pentru că ea vizează să-i formeze pe tineri, să treacă dincolo de ea, pentru a se educa ei înșiși...” [48, p. 189], căci, concluzionează Vl. Pâslaru, „educația este schimbare, schimbarea omului, a mediului natural, social, cultural și spiritual al existenței umane, toate acestea alcătuind împreună și mediul educațional...” [110, p. 89].

Școala potențează și dezvoltă elevilor capacitatea de adaptabilitate și de înțelegere pe planul cunoașterii și al culturii,

obiectiv descifrat de C. Cucuș astfel: „A ști să utilizezi ceea ce știi pentru a te comporta inteligent și a da existenței o orientare care nu va fi niciodată regretată. Condițiile vieții moderne sunt cele pe care fiecare ființă umană le învață, trebuie să le învețe în fiecare zi; școala este locul de unde debutează această învățare, iar deprinderea pe care copilul o primește aici trebuie să-i ofere ceea ce este necesar pentru ca să poată pe viitor să muncească singur la perfecționarea sa: educația și învățământul sunt o inițiere, o deschidere...” [48, p. 175].

Întâlnit în engleză cel mai des sub forma „lifelong learning” – LLL, sau în franceză ca „éducation des adultes”, termenul de „educație permanentă” are multiple definiții și forme de prezentare. În mod cert, toate se referă la învățământul de după „educația inițială”, la formarea pe tot parcursul vieții, dar după școala de bază. „Educația permanentă” înglobează „învățământul postșcolar” cu cel caracteristic perioadei „preșcolarității” și „școlarității” propriu-zise. Astfel, educația permanentă se caracterizează prin continuitate și globalism, antrenând toate treptele și tipurile educației (Figura 1):

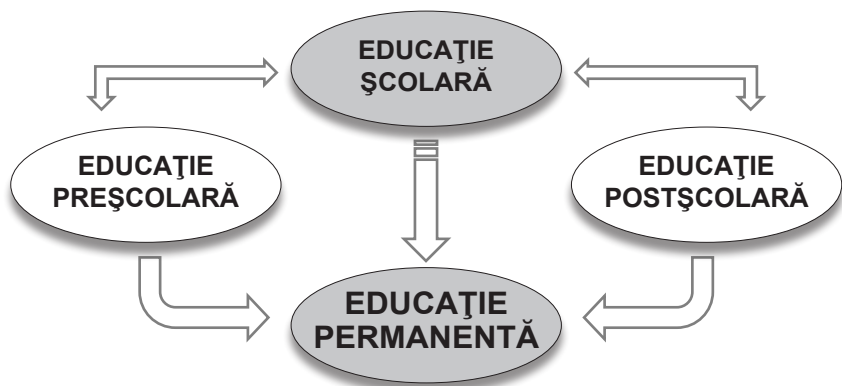


Figura 1. Treptele/tipurile educației permanente

Școlăritatea este menită a-i învăța pe elevi cum să învețe și cum să se integreze socio-cultural. Accentul se pune pe implementarea în procesul educațional a metodelor activ-participative, a tehnicilor de învățare eficientă și pe formarea capacității de autoevaluare.

1.2. Educația permanentă prin arta muzicii. Retrospectivă istorică

Toate precedentele istorice confirmă faptul că arta a constituit în toate timpurile un potențial înscris, care depășește celelalte tipuri de cunoaștere și forme de existență ale omului. Artă, menționează I. Roegiers, prin valoarea pe care o face să trăiască în fața subiectului și pe care o creează însuși fondul interior al subiectului, participă la cel mai înalt nivel în realizarea individualității și a propriei dezvoltări în asigurarea unei „vieți pline” [83, p. 115].

În urma unui studiu, recent prezentat de către M. Sefcovic, noul comisar european pe educație, a precizat că „în școlile europene timpul alocat materiilor artistice este destul de scăzut, deși ar trebui să fie un element important în educația copiilor...”.

În acest context, C. Cucuș menționează: „Un om nu este format plinar dacă nu cunoaște și nu este sensibilizat față de universul valoric specific creației artistice, nu receptează frumosul ipostaziat în alte contexte existențiale (natură, relațiile dintre oameni, comunitate etc.)”.

Educația prin artă se desfășoară eficient atunci când educația este tratată nu doar ca obiect asupra căruia se influențează prin artă, ci, întâi de toate, drept al doilea subiect (subiect receptor), al doilea autor al operei de artă, și în calitate de subiect al propriei educații.

Raportat la educația muzicală, acest obiectiv se extinde asupra întregii vieți, căci lumea este plină de muzică ca atmosfera de aer. Iar muzica este un fenomen complex psihologic (ca mecanism de apariție și manifestare), pedagogic (ca și condiții de receptare-interpretare-producere/creație), moral și spiritual (ca valori produse și promovate).

Aspecte ale acestui concept le regăsim la fiecare etapă istorică, unele din ele rămânând a fi pilon în ceea ce numim azi o „educație muzicală permanentă” și pe care le vom re-profila în continuare.

Antichitatea. Ideea educației permanente vine din negura timpurilor. Ea a fost atestată încă în antichitate, la greci și romani, iar mai târziu, ca obligație religioasă, a fost scrisă de arabi în Coran.

Funcția supremă a muzicii este cea educativă, pentru că arta educă sentimente morale, calități umane, cultivă sfera spirituală a omului. Acțiunea puternică a muzicii asupra omului a fost descoperită încă în Grecia antică, în timpurile când muzica nu luase formele și conținuturile cunoscute astăzi.

Pitagoricienii, menționează G. Breazul, care „s-au convins să practice muzica tot timpul vieții, încă de copii, folosindu-se de melodii, ritmuri și dansuri”, considerau că „muzica este armonizarea contrariilor, înmănuncherea celor risipite, punerea de acord a tendințelor diferite; ea nu este numai ordonarea ritmurilor și melodiilor, ci pur și simplu a întregului sistem, scopul ei fiind *unificarea și armonizarea lumii*. În muzică sălășluiește compatibilitatea lucrurilor, ba chiar buna rânduială a întregului univers... ea înseamnă armonie, legiuiri înțelepte în cetate, viață cuminte în familie...” (evid. n. – M. C.) [17, p. 83].

Platon, în *Politeia*, evidențiind caracterul educativ al muzicii, susține că „în muzică *educația este lucrul esențial*, fiind mai presus de orice, ritmul și armonia pătrund în interiorul sufle-

tului și-l ating puternic, aducând cu ele frumusețea morală” (evid. n. – M. C.) [ibid, p. 215]. Totodată, Platon concretizează rolul muzicii în armonizarea vieții sufletești, această artă fiind dată oamenilor de către muze în scopul echilibrării psihicului, atunci când acesta este invadat de disonanțe.

Aceste convingeri le regăsim și în ideile discipolului său – *Aristotel*, care afirmă în *Politica* că „muzica este o imitațiune directă a senzațiilor morale... Este deci imposibil, în urma tuturor acestor fapte, de a nu recunoaște *puterea morală* a muzicii [ibid, p. 217].

În toate epocile, grecii au fost îndrăgostiți de muzică și dans, și au socotit că baza oricărei educații liberale este să înveți să cânti cu vocea sau la instrumente.

Caracteristicile acordate muzicii în antichitatea greacă – unificatoare, armonizatoare și moralizatoare, certifică indirect și caracterul permanent al educației muzicale.

Atât **viziunea medievală** cât și cea **renascentistă** promovează ideea necesității educației estetice prin intermediul artelor și în special al muzicii.

În **epoca modernă** (sec. XVIII) școala este considerată temelia iluminării poporului, aceasta constituind o premisă pentru filosofii iluminiști de a întrevădea în muzică o forță educativă. Aceștia cer muzicii să exprime și să deschidă larg porțile tuturor trăirilor omenești.

Filosoful german *A. Schopenhauer* susține că muzica e o adevărată înțelepciune a vieții. Ea reflectă viața, ea nu e izolată de om. Ea a apărut spontan, pe nevăzute, de aceea redă viața la direct. În acest context, marele filosof susține că prin intermediul muzicii putem pătrunde esența realității: „Dacă am reuși să reproducem detaliat în noțiuni ceea ce exprimă muzica, am obține o deplină și suficientă explicare noțională a lumii” [136, p. 254].

În **secolele XIX-XX** învățarea permanentă a devenit o cerință fundamentală a societății față de educație, care este determinată de creșterea exponențială a informațiilor și uzurilor accelerată, de progresele extraordinare ale științei, tehnicii, de dinamismul vieții sociale, de democratizarea învățării, de creșterea nivelului de aspirație spre cultură și educație, de folosirea cât mai utilă și mai plăcută a timpului liber.

Reformele educaționale din mai multe țări sunt orientate la crearea de condiții pentru continuitatea educației în timp și spațiu, în special la transformarea finalităților învățământului în condiții de deschidere spre învățarea permanentă și auto-educație. Componentele școlară și extrașcolară ale educației permanente sunt strâns legate între ele, permițând dezvoltarea și adaptarea elevului la noile condiții, utilizarea eficientă a timpului liber, care este și una din condițiile de bază ale formării personalității creatoare.

În R. Moldova programele de studii din ultimul deceniu s-au supus unor reforme esențiale ce prevăd schimbări de abordare: de la învățământul informativ spre învățământul formativ, de la conceptul reproducerii spre producerea valorilor, de la șablonare spre creativitate.

Astfel, **sf. sec. XX. Constituția R. M.** (Art. 35) și **Legea Învățământului** (Art. 5, p. 1) legiferează educația permanentă în cerința față de sistemul educațional de a fi deschis, de a asigura întreținerea și dezvoltarea continuă a potențialului cognitiv, afectiv și acțional al personalității, al capacităților și deprinderilor de autoeducație, formarea de personalități independente și creative.

Educația este, așadar, acțiunea, procesul și rezultatul dobândirii unui nivel avansat de spiritualitate prin *trăirea* unei vieți culturale valoroase, de neconceput în afara muzicii – una dintre cele mai importante contribuabile la formarea culturii gene-

rale, prin explorarea și promovarea valorilor afective, intelectuale și morale ale artei, și celei speciale, artistic-estetice și muzical-artistice, prin cultivarea emoțiilor și sentimentelor estetice, a atitudinilor și viziunilor față de fenomenele artei etc., deci prin formarea culturii și conștiinței artistic-estetice generale și muzicale.

În conformitate cu potențialul educativ specific al artei, educația artistică, în general, și cea muzicală, în particular, a fost valorificată în toate epocile ca o incontestabilă forță educativă, fiind tratată drept proces individual permanent de autodesăvârșire spirituală a personalității.

1.3. Demersul constituirii istorice a conceptului de educație muzicală permanentă

„Muzica și viața sunt tema generală a educației muzicale. Studiind muzica, elevii studiază viața. Acest principiu condiționează existența artei muzicale. Natura, viața socială, toată palitra de sentimente și emoții omenești, spiritul și reflecțiile omului – sunt izvorul de inspirație pentru creatorul operei muzicale. Astfel, la baza artei stă realitatea din jur, reflectată în conștiința omului (compozitorului, interpretului, ascultătorului)” [95, p. 54].

Tezele ce stau la baza constituirii istorice a conceptului de educație muzicală permanentă (în calitatea acestea de proces/sistem), confirmă realitatea cu privire la fenomenul muzical, care este un mare fenomen al universului, un element însoțitor al vieții cotidiene a omului, deoarece totul este mișcare, vibrație și în consecință, sunet – asigură și un contact permanent între elev și sunet.

I. Gagim remarcă în studiile sale că „Omul și Sunetul (Muzica) sunt componentele fundamentale ale Universului, iar Viața e valoarea supremă ce se construiește pe relația dintre cei doi...” [63, 217].

„Scopul artei (muzicale) este tocmai să ofere cea cunoștință completă despre lume. În creațiile artistice natura și omul ne apar într-o realitate mai adâncă decât ne apar în științe. Arta (muzicală) ne ajută să pătrundem în eternul omenesc pe o cale mai directă, de cum pătrundem prin mijlocirea științei. Lumea eternelor realități este lumea valorilor artistice...” [7, 83].

E. Cioran concludă: „Universul sonor: onomatopiee a indicibilului, enigmă desfășurată, infinit perceput și imperceptibil...” [24, 76]. Deoarece muzica este expresia (exponentul) emoțiilor, a proceselor spirituale, obiectul ei de cercetare este viața intimă a omului. **„Spațiul muzicii îl constituie mișcarea sufletului între minus infinitul întristării și plus infinitul bucuriei”**, reamintea D. Cuclin o expresie a lui Hegel.

După Iu. Aliev, scopul principal al educației muzicale constă în trezirea la elevi a interesului pentru arta muzicală, dezvoltarea competențelor de simțire, înțelegere și valorificare a tezaurului muzical, crearea necesității de comunicare sistematică cu muzica [145, p. 215], fapt care prin sine ar constitui procesualitatea educației muzicale permanente.

O importanță considerabilă în fundamentarea conceptului de educație muzicală permanentă se datorează școlii românești, reprezentată de proeminentele figuri ale pedagogilor G. Asachi [136, p. 215], S. Haret [44, p. 198], G. Breazul [17, p. 157], ale filosofilor E. Cioran [24, p. 89], C. Noica [17, p. 134], C. Cozma [43, p. 85].

Despre creșterea amplitudinii fenomenului muzical-educativ mărturisește intenția lui G. Asachi de a infiltra muzica „mare”

în învățământul muzical general, în viața societății, de a utiliza forța ei educativă în scopul iluminării maselor largi, „făcând-o să fie aproape de viață și mai aptă pentru a deveni o adevărată și *continuă* forță educațională...” (evid. n. – M. C.) [17, p. 85].

Secolul XIX, începând cu primele sale decenii, se caracterizează printr-un avânt în domeniul educației muzicale generale. Concomitent, într-un șir de țări europene, prin reprezentanții ei cei mai conștienți vizavi de importanța muzicii în cultivarea omului (H. Kretzschmar, G. Breazul, K. Orff, Z. Kodaly, B. Asafiev, E. Jacques-Dalcroze, B. Tricikov), s-a ajuns la ferma convingere că opera de culturalizare muzicală trebuie să cuprindă toți copiii – fiecare om are dreptul la cunoașterea marilor înălțări sufletești pe care le poate aduce muzica.

Recunoscut ca reprezentant de frunte a muzicologiei, etnomuzicologiei și pedagogiei muzicale moderne, personalitatea marcantă a lui G. Breazul marchează anii '20 ai sec. XX prin implementarea noilor concepte în domeniul educației muzicale.

G. Breazul deschide, poarta perspectivelor, fiind preocupat de legătura dintre psihologia muzicală și implicațiile artei sonore în viața socială, culturală religioasă și spirituală a celor mai tinere generații. Principalii vectori ai sistemului românesc de Educație muzicală preconizat și experimentat de George Breazul fiind:

⇒ conținutul activității educative se rezolvă într-un mod fericit prin relația dintre național și universal, bazându-se pe cântecul popular românesc, pe cântul religios bizantin și pe muzica europeană;

⇒ elevii vor învăța elementele de scris-citit și de teorie muzicală pe baza unor exemple, reprezentând valori autentice ale folclorului românesc sau ale muzicii profesioniste universale și românești;

⇒ creația populară și îndeosebi de la cea aparținând copiilor și accesibilă lor, ei urmând să parcurgă în școală stadiile cuprinse între cântecul de leagăn și folclorul copiilor – la o extremă – și cântecul voinesc, cântecul de joc și valorile muzicale europene – la cealaltă;

⇒ elevii reprezintă un factor pasiv în activitatea educativă și în activitatea muzicală propriu-zisă, de aceea, lor le trebuie stimulată dorința de a deveni producători, interpreți, formațiile corale constituind adevărate instituții de educație muzicală care trebuie să țină cont de acest fapt;

⇒ educația muzicală este unul din cei mai importanți factori de educație morală atât prin efectele benefice directe ale artei cât și prin corelarea eforturilor de producere;

⇒ activitățile muzicale trebuie să creeze copiilor bucurii superioare și momente de înălțare sufletească;

⇒ educația muzicală nu are un scop în sine, ea urmărește integrarea copilului în practica socială, culturală, pregătindu-i pentru sala de concert sau de spectacol de operă, deschizându-i drumul spre marea literatură muzicală universală.

Cea mai importantă coordonată a sistemului său o constituie integrarea educației muzicale în viața socială, școala fiind alături de Biserică și de armată – principalele instituții responsabile de educația muzicală și de integrarea pe acest plan în viața culturală a celor mai tinere generații. Ulterior acestei coordonante a sistemului său de integrare a celor mai tinere generații în viața culturală prin mijlocirea educației muzicale școlare i se va aduce o importantă completare: „În școală, în Biserică și în armată, muzica trebuie cu atenție examinată și luate măsuri de așezare a ei pe noi și românești temeuri”.

Sistemul pedagogiei muzicale a pedagogului român G. Breazul, cu rădăcini în sistemul german al educației muzicale, reprezentat de H. Kretzschmar, prevede pe lângă succesiunea de

vectors arătați mai sus, și (ceea ce ne interesează și pe noi) teza că „educația muzicală nu are un scop în sine, ci ea urmărește integrarea copilului în practica socială, culturală...” (evid. n. – M. C.) [17, p. 70], de unde se constată că cea mai importantă coordonată a sistemului său o constituie integrarea educației muzicale în viața cotidiană a copilului.

Autorul marchează două direcții de activitate educațională:

◆ *educația prin muzică*, care vizează dezvoltarea aptitudinilor muzicale pentru o îndeletnicire spirituală cu efecte formative și educative, și

◆ *educația pentru muzică*, care-și propune pregătirea elevului pentru receptarea marilor valori și pentru integrarea în viața artistică a acestuia, atât ca receptor cât și ca producător [128, p. 38].

În concepția lui G. Breazul, școala reprezintă un puternic factor de cultură pentru popor. Cel mai important punct din programul reformei preconizate de G. Breazul îl constituie integrarea cântecului popular românesc în activitatea educativă, deci valorificarea pedagogică a creației populare. În același timp acesta este un important material, religios, național și estetic corespunzând fazei de dezvoltare muzicală a școlărilor. Școala trebuie să devină deci principalul factor de perpetuare a datinilor și tradițiilor, și muzica fiind disciplina de bază care poate și trebuie să realizeze acest deziderat. Principiile educativ-didactice izvorăsc dintr-o „avântată și cutezătoare credință în ce va fi. Nu ce a fost, ci ce va fi și trebuie să fie – aceasta are în vedere și își propune educatorul”.

B. Asafiev remarcă, că „dacă e să examinăm muzica din perspectiva educației muzicale, atunci ea va fi înțeleasă mai întâi ca fenomen al lumii creat de către om și mai apoi, ca disciplină științifică/educativă cu rol de formare/dezvoltare

a culturii muzicale” [148, p. 208]. Autorul definește cultura muzicală drept sistem complex ce include:

- valorile muzicii;
- toate formele activităților de creare, transmitere și receptare a valorilor muzicii;
- toți subiecții implicați în activitățile sus-numite;
- toate instituțiile muzicale de studiere a muzicii/de educație muzicală, generală și specială.

Compozitorul, savantul, pedagogul – academician D. Kabalevsky a fost profund preocupat de problema educației muzicale a copiilor. Căutările lui de mulți ani s-au soldat cu elaborarea și transpunerea în viață a unei originale concepții de educație muzicală. Meditând asupra ideilor lui B. Asafiev, idei pe care le-a aprofundat, dezvoltat și întruchipat într-un sistem practic de educație muzicală a copiilor, el a pledat de a face marea muzică accesibilă tuturor, căutând căi adecvate care ar reieși din însăși natura muzicii. „*Eu am tins să găsesc astfel de principii, metode și procedee care să contribuie la pasiunea copiilor de arta muzicii, la apropierea acestei sublime arte de ei, artă ce tăinuiește posibilități inestimabile de înălțare spirituală a omului*” spune D. Kabalevsky.

Compozitorul, pedagogul, dramaturgul și actorul german C. Orff (Austria, Germania) a adus o mare contribuție la instruirea muzicală a copiilor și tineretului. Metodele sale originale de scriere vocal-instrumentală în prelucrarea folclorului, în muzicarea și improvizarea colectivă a copiilor și-au demonstrat eficacitatea și transpunerea lor într-o ulterioară activitate muzicală permanentă. În felul acesta muzica devine un instrument de acțiune pedagogică, un mijloc de tratare. Pentru realizarea ideii de educație muzicală permanentă, C. Orff înființează în Salzburg în 1962 Institutul de Educație Muzicală, unde se instruiesc după metoda sa 400 de copii și 50 de

pedagogi-muzicieni dintr-un șir de țări ale lumii. Sistemul lui C. Orff se sprijină pe utilizarea amplă a folclorului muzical, pe dezvoltarea inițiativei de creație a copiilor.

Realizările în domeniul educației muzicale în Ungaria sunt legate de numele lui Z. Kodaly. La baza concepției lui Z. Kodaly se află ideea educației muzicale „*generale*”. Sistemul lui poartă un caracter complex cu reflecții directe asupra realizării unei activități muzicale permanente. Principiile muzical-pedagogice ale lui Z. Kodaly au început să prindă contur în timpul compunerii muzicii pentru copii și alcătuirii culegerilor muzicale pentru școală. El caută metode accesibile de familiarizare a maselor largi cu arta muzicii. De aceea el a acordat o deosebită atenție cântului coral ca fiind una din cele mai firești forme în acest caz.

B. Tricikov (Bulgaria) este cunoscut în sfera Educației muzicale a copiilor prin *Stolbița* sa – o metodă națională de instruire muzicală generală. Metoda urmărește dezvoltarea capacităților muzicale, în special a celor vocale, precum și a educației ritmice. Prin metoda *Stolbiței* pot fi soluționate un șir de probleme: organizarea muzicării copiilor, organizarea cântului la două voci după anumite „scărițe”, a improvizației vocale la două voci, depășirea greutăților în dezvoltarea auzului, a vocii, protejarea vocii muzicale, cântarea melodiilor populare.

La majoritatea autorilor, ideile cărora constituie bazele sistemului educațional-muzical actual, înregistrăm caracteristici ale educației muzicale permanente (G. Bălan, G. Breazul, P. Delion, A. Matora-Ionescu, I. Șerfezi, V. Vasile, I. Gagim ș. a), pentru că muzica – fenomenul existențial al lumii, reprezintă un element inerent în viața cotidiană a societății, în conștiința și natura omului. Ea (muzica) reprezintă cea mai profundă și mai complexă cale de cunoaștere și înțelegere a celor mai fundamentale probleme/întrebări umane.

Educația muzicală ca disciplină școlară (sub toate aspectele și formele de realizare a ei), va urmări stabilirea direcțiilor strategice prioritare (din perspectivă psihologică, pedagogică, spirituală etc.) de realizare a educației muzicale permanente.

1. 4. Dimensiunile psiho-pedagogice ale educației muzicale permanente

Cercetătorul R. Gagne, realizând o sinteză a teoriilor mai multor autori – *instruirea problematizată* (I. Lerner, 1965; A. Mahmutov, 1972), *instruirea programată* (V. Andreev, 1981; N. Talâzina, 1975), *rezolvarea sarcinilor de creație* (T. Cudreașev, 1976; A. Matiușkin, 1973) etc., elaborează o tipizare a învățării, menționând că „fiecare dintre ele solicită existența unui ansamblu de condiții” [53, p. 125]. Astfel, toate tipurile de învățare sunt influențate de *condițiile învățării, de anumite situații*, în care se realizează învățarea și, ulterior, se produce o „modificare de comportament” [55, p. 82].

Curriculumul disciplinar de educație muzicală tratează educația prin intermediul artei muzicale și educația muzicală propriu-zisă ca domenii ce vor permite elevilor să-și formeze valorile personale în raport cu valoarea creațiilor muzicale audiate/reflectate, cu intensitatea trăirii muzicale, cu gradul de formare a gândirii muzicale asupra fenomenelor/legităților muzicii [50].

Elevul în dezvoltarea sa are nevoie să-și cultive sensibilitatea, imaginația, creativitatea, în scopul unei autorealizări și adaptări la realitatea înconjurătoare, aceasta sporind rata succesului în viață și, totodată, determinând motive puternice de acțiune prin autoeducație la formarea/dezvoltarea propriei personalități.

Orientarea educației spre subiectul educat la faza proiectivă (a curriculumului proiectat) presupune ca fiecare componentă de bază a curriculumului (epistemologică, teleologică, conținutală, metodologică) să fie concepută drept un demers al educatului (primul factor educativ), apoi și dinspre educator (factorul social) și ceilalți factori pe care-i reprezintă (familie, societate etc.).

Centrarea educației pe subiectul educat în procesul instructiv-educativ presupune tratarea elevului ca subiect al propriului proces de formare-dezvoltare a personalității sale, deci de asigurare a condițiilor necesare participării active a elevului la propria formare-dezvoltare. „A instrui pe cineva într-o disciplină nu înseamnă a-l face să înmagazineze în minte asemenea rezultate, afirmă I. Bruner, ci a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe” [68, p. 137].

Educația este întotdeauna o relație dintre doi poli: agentul care are menirea de a iniția și declanșa acțiunea, și receptorul, prin filtrul subiectivității căruia trec toate mesajele exercitate. Dacă în educație apar doi agenți cu atribuții distincte, în cadrul autoeducației atribuțiile lor sunt preluate de aceeași persoană. Educația se realizează prin *alții*, pe când autoeducația – *prin sine însuși* (Figura 2):

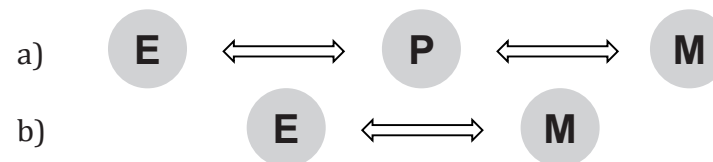


Figura 2. Relațiile elevului în contextul educației și al autoeducației

În contextul educației muzicale, traseul stabilit între **M** (muzică) și **E** (elev) este intersectat de către figura intermediară – **P** (profesor), care are menirea de a organiza și dirija procesul întâlnirii elevului cu fenomenul muzical (varianta a).

În cazul autoeducației (variantea *b*), **E** (elevul) implicat în una sau mai multe activități muzicale (**M**) își autopropune anumite obiective, autoorganizează și autoevaluează realizarea lor, autogolează manifestarea anumitor atitudini/pasiuni muzicale.

Autoeducația devine posibilă prin intermediul educației, când elevul reflectă asupra celor studiate și dispune de abilități individuale de apreciere a valorilor muzical-culturale, le interiorizează, participând, astfel, la propria sa formare/dezvoltare. Totodată, autoeducația favorizează receptivitatea la influențele educației muzicale, dar îl și integrează pe educat într-o educație muzicală permanentă. Prin urmare, în școală va trebui să se transmită elevilor bazele și metodele autoformării muzicale (prin muzică), pregătindu-i astfel, pentru o educație muzicală permanentă.

Activitatea muzicală permanentă (în contextul educației muzicale), reprezentând un mijloc de formare/cultivare a autoeducației, formează elevului capacitatea de autodeclanșare spontană, permanentă a comunicării muzicale.

De aici și *autoeducația* prin muzică constituie un aspect al procesului educațional-muzical, al conștientizării necesității formării armonioase a propriei personalități, a valorificării potențialului muzical-creativ prin efort personal permanent de întregire a culturii spirituale generale prin cultura muzicală specială.

După P. Popescu, autoeducația muzicală (prin muzică) trebuie să fie o activitate conștientă, orientată spre formarea/desăvârșirea propriei personalități, determinată de nivelul culturii muzicale generale într-un cadru socio-cultural. Autoeducația muzicală/prin muzică poate deveni posibilă grație celor trei funcții ale *conștiinței de sine*:

- **funcția anticipativă** – de proiectare a propriei personalități, pe fundalul unei înalte culturi muzical-spirituale;

- **funcția normativă** – concretizată în modul de selectare/apreciere a valorilor muzicale în baza prezenței unui gust estetic elevat;
- **competitivitatea** elevului de a se reflecta pe sine însuși, dându-și seama de ceea ce este și de ce vrea să devină prin autoeducare continuă a culturii muzicale [114, p. 82].

Conform curriculumului disciplinar, *educația artistică muzicală* este un proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a personalității elevului prin multiple forme de contactare cu arta – modalități de reflectare a universului în care individul se regăsește ca element component [50, p. 5].

Realizarea autoeducației muzicale (prin muzică) este influențată de un grup de *factori interni și externi*:

a) *Factorii interni* sunt reprezentați de competențe, trăsături caracteriale, comportamente și aptitudini (talent) generale și speciale, muzicale, precum:

- autocunoașterea, prin care elevul devine conștient de propriile sale cunoștințe/capacități/atitudini muzicale;
- capacitatea de a realiza autoreflexia critică, observându-și neîmplinirile în domeniul culturii muzicale;
- aspirația spre o cultură muzicală elevată;
- responsabilitatea față de formarea-dezvoltarea unui gust estetic elevat;
- modul propriu de apreciere a valorilor cultural-artistice, morale, religioase etc.;
- dorința de autoperfecționare continuă prin muzică.

b) *Factorii externi* sunt:

- valorile culturii generale și muzicale;
- familia, școala, societatea.

L. Bârlogeanu califică finalitatea culturii și educației muzicale ca derivate ale actului de comunicare în baza a trei componente ale culturii muzicale:

- relația elevului cu mediul exterior;
- relația dintre elev și muzică;
- comunicarea elevului cu propria interioritate [9, p. 127].

Principiul metodologic de studiere complexă a psihologiei copilului, la fel ca și toate aspectele ontogenetice ale lui, au fost inițiate de către L. Vâgotski. În teoria dezvoltării funcțiilor psihice superioare autorul menționează că „...orice funcție în dezvoltarea culturii copilului își manifestă o dublă aparență, inițial – pe plan social, mai apoi – pe plan psihologic; la început – în societate, ca factor interpsihologic, mai târziu – în interiorul copilului, ca o categorie intrapsihologică” [153, p. 127].

Educația muzicală permanentă constă în centrarea ei pe dezvoltarea personalității creatoare a elevilor. Din punct de vedere pedagogic, aceasta nu înseamnă a-l forța pe copil să devină un „mic geniu”, ci de a-i forma personalitatea creativă în contextul integrării lui în viața socială.

Secolul XXI a marcat un punct de turnură în evoluția conceptelor de **educație artistică** în sectorul formal și non-formal, aflată din ce în ce mai frecvent în centrul discursului educațional internațional. În plan european, inițiativa promovării educației artistice școlare și extrașcolare aparține UNESCO, prin Strategia pentru educația artistică și recomandările din „Road Map for Arts Education”, care menționează direcțiile de acțiune referitoare la recunoașterea educației artistice școlare și extrașcolare din perspectiva contribuției egale la dezvoltarea creativității și personalității copilului și a integrării lui sociale.

Oricât de importantă ar fi educația muzicală în context școlar, ea nu permite epuizarea sferei influențelor extrașcolare asupra autoeducației muzicale a copilului. Educația muzicală a unei persoane are loc indiferent de vârstă și circumstanțe.

Este cunoscut faptul că lecția constituie forma fundamentală de activitate în școală. Dar, totodată, o însușire temeinică a elementelor culturii muzicale nu poate avea loc decât în urma unei abordări personale de către fiecare elev a obiectivelor educaționale.

Trăirea independentă, individuală a muzicii, care întregește, completează și dezvoltă cultura muzicală generală, este menită să construiască o atitudine nouă elevului, pentru care relația cu muzica nu va mai fi una întâmplătoare, ci va atinge statutul practicilor indispensabile culturii sale spirituale.

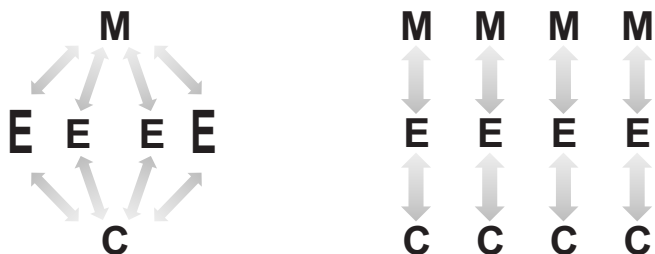
În domeniul educației muzicale aceste probleme pot fi atenuate numai dacă lecția de muzică a lăsat în sufletul copilului impresii de neuitat, urme ce nu pot fi ușor șterse. În legătură cu aceasta, crește într-o măsură intensă rolul (responsabilitatea) lecției de educație muzicală, care reprezintă focarul central de creare a stimulenților respectivi.

Inițierea elevului în sensurile muzicii universale solicită efort. Fiind condus sub aspect educațional, efortul se transfigurează în plăcere, în experiență pozitivă, care pledează pentru o modalitate de *autoeducare* a elevului în sensul participării lui vii, active, originale la propria formare. Spre deosebire de lecție, unde întâlnirea cu muzica este „dirijată”, situațiile de educație estetică prin acțiunea independentă, individuală (studiul individual, efectuarea temelor pe acasă etc.) penetrează în profunzime interiorul fiecărui elev *nu doar* la nivel de însoțitoare a vieții, ci ca o *componentă indispensabilă a vieții*.

A media relația cu muzica înseamnă a stimula concentrarea atenției elevului prin organizarea diferitelor forme de inițiere muzicală: *audiția muzicii, cântul vocal-coral, însușirea cunoștințelor muzicale și despre muzică, citit-scrisul muzical, activități muzical-ritmice, creația muzical-artistică, jocul muzical, executarea la instrumente muzicale pentru copii, caracterizarea muzicii*. Aceste activități găsindu-și realizarea în cadrul

lecției de educație muzicală, constituie terenul unde fiecare elev simte și trăiește muzica în felul său, venind mai apoi cu un răspuns personal referitor la valorile muzicale. Sumarea și generalizarea trăirilor clasei de elevi va aduce un numitor comun, o concluzie obiectiv-subiectivă – una care lasă loc și pentru opinia subiectivă a fiecărui elev în parte.

Ascultând muzica ce-l înconjoară zilnic, copilul va căuta să descopere, în mod *individual*, ceea ce s-a discutat la lecție. Or, aici, în cadrul lecției, copiii vor evidenția corelația strânsă, organică a muzicii studiate cu viața. Aceasta presupune muncă, exercițiu zilnic, o evoluție echivalentă cu aceea care îi formează pe muzicieni. Prin muzica prezentă în afara lecției de educație muzicală, la orice vârstă, în orice circumstanțe, elevii vor simți emoții, multe sensuri noi ale valorilor vieții, precum și a propriilor valori (Figura 3):



Unde:

M – muzica (unică)	M – muzica (diferită după conținut)
E – elevii (grup)	E – elevii (percepere individuală)
C – concluzie (obiectivă)	C – concluzie (subiectivă)

Figura 3. **Percepția individuală și în grup a muzicii**

Procesul educației muzicale nu va înceta odată cu finisarea educației muzicale școlare, ci, dimpotrivă, va deveni pentru elevi o prezență constantă a vieții, o practică la care aceștia adesea vor reveni. Edificarea culturii muzicale va constitui sarcina forte a educației muzicale permanente.

Între educația muzicală, ca subsistem al educației generale, și autoeducație prin muzică există un *raport de complementaritate*. Ambele realizează transformări în planul spiritual al personalității umane: educația muzicală – prin factori exteriori, autoeducația – prin atingerea unor obiective similare, ca răspuns la solicitări de ordin interior – ale universului intim. În plan procesual, educația muzicală permanentă se identifică cu activitatea muzicală continuă a elevilor, cu autoformarea și autoeducația activă în vederea constituirii unei culturi spirituale generale și muzicale speciale avansate în raport cu demersul social, familial, școlar și, mai ales, cu cel personal. Astfel caracteristicile educației muzicale se formează și se dezvoltă din preocupări muzical-artistice cu caracter autoeducativ, care devin condiții interne favorabile și stimulative în realizarea eficientă a unei educații muzicale permanente.

În concepția lui F. Heider, cauzele pe care le atribuim acțiunilor sunt factorii externi (mediul) și factorii interni (motivația) [ibid, p. 96], în baza cărora conchidem că formarea culturii muzicale a copilului se conturează prin acțiunea de ansamblu și de durată a factorilor social-educativi.

1.4.1. Mediul muzical – parte a educației muzicale permanente

Psihologul român M. Ștefan susține: „Toată educația decurge din experiența situațiilor sociale ale copilului” [129, p. 63]. Educația muzicală, ca tip de educație, infirmă teza lui M. Ștefan și o confirmă pe cea a lui H. R. Jauss, care susține rolul primordial în educație, pe lângă experiențele sociale, și a celor literare și estetice [Apud Vl. Pâslaru, 109]. Or, nu atât socialul determină cultura muzicală a educatului cât experiențele sale estetice. Așadar, *situația* presupune implicare. Mediul educa-

țional reprezintă ansamblul condițiilor în care se desfășoară acțiunea educațională, cuprinzând aria sistemului triadic în felul următor:

$$\text{Situație educațională} = \text{Câmp educațional} = \text{Proces educațional}$$

Situația exprimă, de fapt, *poziția elevului* ca al doilea subiect al educației. De aici rezultă, scrie N. Matei, „formarea orientării, inițierii și reglării acțiunilor umane se realizează doar ca rezultat al acțiunilor propriu-zise, în procesul educației și activizării copilului, în mijlocul și din partea societății” [88, p. 113].

În domeniul pedagogiei această configurație a factorilor de desfășurare a unui act educativ constituie *câmpul educațional*. Conceptul a fost definit în anul 1946 de către cercetătorul român D. Todoran, ca un „complex structural și funcțional de forțe („subiective” și „obiective”) care determină creșterea și dezvoltarea spirituală a omului” [94, p. 112]. „Situația socială de dezvoltare a personalității” [99, p. 15] denotă conlucrarea proceselor psihologice interioare de dezvoltare culturală cu cele exterioare.

Dintre genurile de artă, cea mai răspândită și mai apropiată omului este muzica. Heine confirmă acest lucru subliniind că „muzica este cea care, printre arte, are ultimul cuvânt” [118, p. 238]. Muzica, constituind un mare fenomen al lumii, reprezintă un element inerent în viața cotidiană a societății, în conștiința și natura omului, pentru că totul este mișcare, totul este vibrație, totul este sunet.

Raportarea educației muzicale la mediul în care se desfășoară constituie condiția ei de bază. Limitarea educației muzicale la activitățile realizate numai „în clasă”, generează ignorarea contextului muzical real. De aceea scopul educa-

ției muzicale prevede o pregătire muzicală *de moment* și *de perspectivă a subiecților*. Elevul, integrându-se activ în mediul muzical complex sub diferite aspecte, va aduce activitatea lui în școală, concepând și realizând cultura muzicală ca parte componentă a culturii spirituale.

Educația muzicală permanentă și *contextul muzical* sunt două laturi indispensabile. Mediul/contextul muzical facilitează formarea/dezvoltarea culturii muzicale, și invers, cultura muzicală, ca parte componentă a culturii spirituale, va depăși limitele școlii, confirmând necesitatea fundamentării situației muzical-culturale.

Astfel, *contextul muzical* pune în evidență trei dimensiuni ale educației muzicale permanente:

- decontextualizarea și adaptarea experienței muzicale la condițiile mediului muzical existent;
- sporirea complexității activităților muzicale independente în scopul aplicării diversificate a competențelor muzicale;
- estimarea propriilor performanțe și/sau dificultăți în autoeducarea muzicală permanentă.

În contextul sus-menționat, specificul *activităților educative* se evidențiază ca în Tabelul 1:

Tabelul 1. Factorii educaționali specifici educației permanente

MEDIUL ȘCOLAR Activitate muzicală școlară	MEDIUL SOCIAL Activitate muzicală extrașcolară
1. Manifestarea anumitor activități – în contextul mediului școlar	1. Manifestarea anumitor activități în contextul mediului social
2. Scopul activităților îl constituie acoperirea programei de învățământ, dezvoltarea armonioasă a personalității	2. Scopul activităților îl constituie formarea/dezvoltarea personalității în baza valorilor spirituale

3. Activitățile răspund necesităților interioare de cunoaștere în procesul studierii conștiente	3. Activitățile răspund necesităților de autodezvoltare/ autoafirmare a personalității elevului
4. Mediul școlar îndeplinește funcția instructiv-educativă	4. Mediul social acordă prioritate funcției educative și de comunicare
5. Încadrarea în activitățile muzicale nu poartă întotdeauna un caracter benevol	5. Încadrarea în activități muzicale se manifestă în exclusivitate – benevol
6. Criteriul fundamental de evaluare a nivelului de formare/dezvoltare a personalității îl constituie performanțele și achizițiile (cunoștințe, capacități, atitudini = competențe, comportamente, trăsături caracteriale) obținute la învățatură	6. Criteriul fundamental de evaluare a nivelului de formare/dezvoltare a personalității îl constituie potențialul spiritual al fiecărui subiect în parte
7. Activitatea fiecărui subiect în parte presupune formarea de competențe	7. Activitatea fiecărui subiect în parte se racordează la tendința și aspirația spre autoformare

Analizând specificul celor două contexte educaționale, concluzionăm:

- atât activitățile școlare cât și cele extrașcolare sunt orientate spre dezvoltarea armonioasă a personalității;
- prioritate au activitățile extrașcolare, deoarece inițierea personalității în mediul social este benevolă și tendința ei de autodesăvârșire se exprimă mult mai eficient.

În baza clasificării făcute de UNESCO [44, p. 51], educația se manifestă în trei aspecte fundamentale:

- educația muzicală *formală*,
- educația muzicală *nonformală*
- educația muzicală *informală*.

Educația muzicală formală constituie o perioadă de *activitate muzicală intensivă*, urmărind cu preponderență

formarea culturii muzicale a elevilor. Acest tip de educație muzicală include totalitatea acțiunilor muzical-educative exercitate în mod conștient și organizat în instituțiile școlare, în cadrul unui sistem de învățământ organizat.

Obiectivele și conținutul *educației muzicale formale* sunt prevăzute în documente școlare, eșalonate pe teme general-semestriale, nivel și ani de studii, fapt care facilitează dirijarea conștientă a formării unei culturi muzicale vaste, într-un context metodic organizat (curriculum, ghiduri, manuale, suporturi tehnice, strategii specifice educației muzicale etc.), în concordanță cu idealul educației muzicale.

Educația muzicală formală este un proces care se limitează în exclusivitate la anii de școală și care nu reprezintă mai mult decât o introducere în sfera culturii muzicale și o pregătire inițială pentru o activitate muzicală continuă, care se va extinde de-a lungul întregii vieți.

Educația muzicală nonformală desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată, dar la fel cu efecte formative. După cum rezultă din analiza conținuturilor, modalităților și formelor de organizare (*forme active* – corul general al școlii, orchestra de instrumente muzicale pentru copii etc., *forme pasive* – întâlniri muzicale cu interpreți și compozitori, excursii muzicale etc.), raportul dintre educația muzicală *nonformală* și cea *formală* se definește drept *raport de complementaritate*.

Educația muzicală nonformală presupune totalitatea acțiunilor muzical-educative extrașcolare, care se desfășoară în condiții special organizate. Menirea lor este completarea și întregirea educației muzicale formale prin forme special instituite pentru îmbogățirea culturii muzicale, pentru exersarea și valorificarea diferitelor disponibilități și competențe muzicale individuale. Principalele instituții în care se reali-

zează acest tip de educație muzicală sunt casele de cultură, teatrele, cluburile, căminele culturale, fonotecile publice etc.

Prin natura și specificul ei, educația muzicală nonformală atestă însușiri proprii, printre care sunt marea varietate a formelor și conținuturilor muzicale, diferențierea activităților muzicale, formele de organizare etc. Este vorba de satisfacerea educației muzicale în condiții mai bune și mai variate, prin aceleași influențe formative, însă din perspectiva pluri- și interdisciplinarității și avându-se în vedere interferența disciplinelor din domeniul artistic.

Atât *educația muzicală formală* cât și cea *nonformală* constituie forme ale *activității sistematice* (școlare), care se desfășoară într-un mod planificat, organizat, fiind dirijate de un personal specializat în domeniu.

Forma de bază a lucrului instructiv-educativ o constituie lecția de educație muzicală. Timpul alocat acestei activități educaționale este însă limitat, constituind un raport de 1:23 din cele 24 de ore ale zilei. În afară de aceasta, intervalul care desparte lecțiile de educație muzicală nu permite întotdeauna păstrarea firului de continuitate între ele.

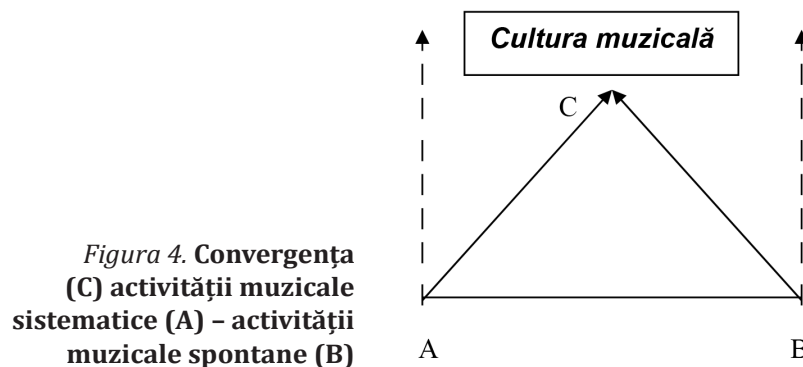
Alături de cele două forme ale educației muzicale școlare este solicitată și cea de-a treia – ***educația muzicală informală***. Această formă, comparativ cu primele două – formală și nonformală, este mai puțin avantajoasă, din cauza deosebirii esențiale a acesteia de celelalte două. Muzica din clasă și cea din afara ei, mediul muzical creat în contextul lecției de educație muzicală și cel din afara ei sunt foarte diferite.

Acești factori constituie un motiv pentru care *educația muzicală informală* nu poate constitui substanța și temeiul fundamental al educației muzicale, fără a ignora însă valoarea conținutului ei, precum și extinderea peste limitele educației formale, atestată de prezența ei pe parcursul întregii

vieți. Altfel spus, *educația muzicală informală* exprimă *caracterul spontan și neîntrerupt* al educației, adică complet liber de orice formalizare. Aceasta reprezintă experiențele muzicale autonome ale persoanei, experiențe dobândite într-o manieră întâmplătoare. Educația informală exprimă mediul vital și ambianța socială în care se află individul. În această ipostază el achiziționează informații, interiorizează modele de conduită morală, adoptă atitudini, reacționează la diferite solicitări, își îmbogățește orizontul spiritual.

Hotarele dintre ambele tipuri de activități muzicale identificate nu sunt rigide, ele sunt interdependente, se interpenetră. Educația muzicală sistematică va avea de câștigat atunci când se vor integra creator influențele activităților muzicale spontane. Totodată, educația muzicală sistematică poate contribui în mod esențial la dezvoltarea și eficacitatea educației muzicale spontane.

Cultura muzicală generală conjugă armonios și eficient activitatea muzicală sistematică cu cea spontană (Figura 4):



Modul în care elevul se va orienta în mediul muzical ce-l înconjoară permanent (prin felul în care interpretează muzica,

prin volumul de cunoștințe acumulate, prin capacitatea de a deosebi muzica bună de una mai modestă în acest sens, prin felul cum vorbește despre ea și cum o percepe la nivel spiritual etc.) ne va vorbi despre nivelul culturii muzicale generale a lui.

Procesul educației muzicale, în general, nu-și poate atinge în deplină măsură eficacitate decât printr-o corelație strânsă ale acestor două sectoare, realizarea adecvată al acestuia fiind direct proporțională cu durabilitatea convergenței ambelor tipuri de activități muzicale.

Examineate din perspectivă comparativă, observăm că ponderea de extindere (expansiune) și efectivitate a educației muzicale școlare și a educației muzicale extrașcolare este diferită – cea de-a doua este mult mai amplă și mai variată. Cu toate acestea, ele există simultan, uneori vin în acord, alteori în dezacord sau chiar în contradicție.

1.4.2. Motivația ca factor indispensabil educației muzicale permanente

Orice întâlnire, orice comunicare a omului cu muzica presupune percepția vie a ei. Aceasta constituie temeiul, esența, rostul, rezultatul final al oricărui mod de a face muzică – crearea, interpretarea sau ascultarea ei. Conform lui I. Gagim, a percepe muzica înseamnă:

- a) a o auzi;
- b) a o simți;
- c) a o trăi;
- d) a o înțelege;
- e) a o primi în sine (ca demers);
- f) a-i atribui un sens, un conținut” [63, p. 68].

În acest sens, cercetătorii M. Gabai și J. Jost menționează:

„Muzica este o putere. Ea aparține unei lumi care acționează ființa noastră fizică și psihică în întregime” [83, p. 119].

Convergența acestor factori înlesnește accesul la esența muzicii, prin care subiectul să se poată raporta la contextul său de viață. Percepția muzicii se află în raport cu anumiți factori ce țin de personalitatea subiectului, fiind condiționată (direct sau indirect) de ei (Figura 5):

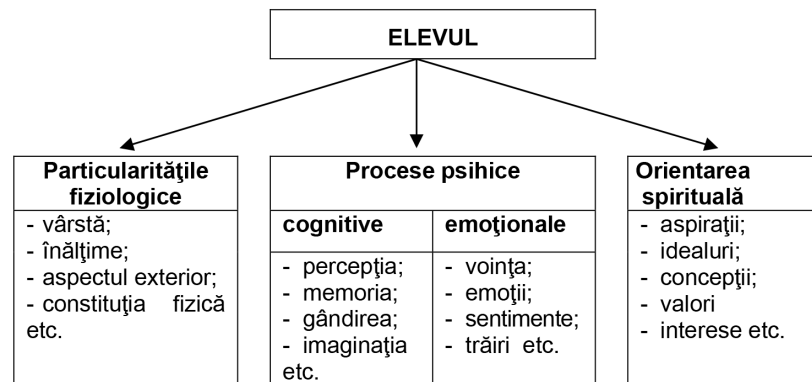


Figura 5. Factorii distinctivi ai personalității umane

Analizând factorii distinctivi ai personalității umane, muzicologia și psihologia conturează aria de extindere a percepției muzicale, care, „sprijinindu-se la un capăt pe nivelul psihofiziologic (sau prepsihologic), iar la celălalt capăt pe nivelul psihofilosofic (sau postpsihologic)”, conform lui I. Gagim [63, p. 21], care clasifică percepția muzicală pe trei niveluri:

1. Nivelul *fiziologic* – acțiunea muzicii are loc la nivel de corp, a simțurilor elementare, la nivel senzorial imediat, direct;
2. Nivelul *psihologic* – acționarea altor procese psihice: emotivitatea, gândirea, memoria, imaginația artistică etc;
3. Nivelul *spiritual* – înaintarea muzicii spre sfera subconștientului și supraconștientului.

Spiritualitatea este categoria definitorie omului și este legată congenital de creație, dar nici spiritualitatea, nici creația nu se transmit ereditar – se transmit doar predispozițiile (mecanismele psihice, aptitudinile, talentul) pentru a deveni spiritual prin crearea propriului eu – ci se formează și se dezvoltă prin educație. A fi spiritual înseamnă a te afla în, a pătrunde și a comunica *cu un univers* neperceptibil senzorial, pe care I. Kant îl definește cu termenul *suprasensibil* [75, p. 315], deci spiritualitatea și creativitatea se formează, se cultivă în mod special.

Estetica generală și cea muzicală afirmă că orice contact cu muzica este de natură creativă, căci în compuneri, interpretări, audiții, întotdeauna este prezent factorul creativ – condiție obligatorie în cunoașterea muzicii sub orice formă. Activitatea de creație se află în strânsă legătură *de experiența individuală a fiecărui elev în parte*.

Amplificarea autonomiei elevului în mediul “sonor” din afara lecției se exprimă prin creșterea independenței sale în perceperea muzicii. A-i învăța pe elevi să descifreze mesajul sonor al universului înseamnă deci a le forma cunoștințe, priceperi, deprinderi și tehnici de percepere și creativitate muzicală (=capacități), asociate cu *motive intrinseci – de necesitate și existență prin muzică*. În acest context se reliefează ideea că lucrul cel mai important constă în faptul că valorile morale, odată fiind interiorizate, obțin caracterul unor trebuințe lăuntrice. În varietatea împrejurimilor vieții, care se manifestă în aria educațională, ele ajung să reprezinte o chemare autoritară a conștiinței noastre, devenind motive stabile ale conduitei.

În acest sens, F. Turcu menționează că „necesitățile provoacă diverse stări afective ale omului și numai în rezultatul activităților respective (ca proces educațional) ele pot fi per-

cepute ca necesități” [71, p. 126], iar V. S. Merlin remarcă că „necesitatea obține caracter motivațional numai dacă ea este concepută ca un provocator spre *acțiune*” [83, p. 82].

Din literatura de specialitate aflăm o listă de nume notorii, care determină orientarea, inițierea și reglarea *activităților muzicale* ca un sistem de motive, ce interacționează și conlucrează, manifestându-se în tendințe, interese, scopuri etc. [G. Bălan, 7; A. Motora-Ionescu, 95; V. Vasile, 136; I. Gagim, 65 etc.].

E. Stan reflectă percepția subiectiv-personală a realității obiectiv-înconjurătoare, generând un anumit sens imaginii personale. Reiese că „sensul, atitudinea, poziția iau naștere nu din nemijlocit conținutul/aparența, ci din relația dintre motivația acțiunii și rezultatul direct al ei. Scopul motivațiilor, necesităților, conștientizării, calitățile specifice ale umanității se formează pe parcursul întregii vieți”, afirmă autorul [124, p. 35].

Problema motivației în domeniul pedagogiei muzicale a fost tratată pentru prima dată de către pedagogul D. Percic, spre sfârșitul anilor '60 [68, p. 128]. El valorifica indispensabilitatea necesităților psihologice în realizarea diferitelor activități muzicale, precum și importanța fenomenului muzical ca factor de prima linie în formarea/dezvoltarea unei culturi spirituale ascensive. La rândul ei – *necesitatea*, care se manifestă ca *motiv* al unui contact permanent cu muzica, solicită diverse forme și mijloace de satisfacție psiho-spirituală prin muzică, sub formă de audiții muzicale, concerte, întâlniri cu interpreți preferați, participări în organizarea a diverse manifestări muzicale etc.

Activitatea muzicală extrașcolară a elevului este una de asimilare a valorilor culturale muzicale, pe care școala le consideră eficiente în pregătirea omului cu o înaltă cultură estetică. Finalitatea acestor eforturi se leagă de asigurarea echilibrului

funcțional ale acestor două perioade. Experiența muzicală a elevului, realizând structurile motivaționale ca unități ale personalității, subordonează procesul de selecție și integrare a valorilor muzicale. Procesul de echilibrare și adaptare a elevului la influențele muzical-culturale externe va deveni treptat o funcție/necesitate a acestor stări motivaționale.

Principiile care fundamentează procesul de dirijare educațională a motivațiilor muzical-artistice la elevi, conform M. Morari sunt:

- a) conștientizarea mediului muzical, în care elevul trăiește/va trăi;
- b) desfășurarea activităților muzicale de bază în cadrul școlii;
- c) atingerea valorilor și standardelor culturii muzicale în perioada școlarizării.

Consecințele aplicării acestor principii (în analiza percepției de către elevi a mediului muzical) sunt decisive în sens de valoare metodologică. Motivația activității muzicale extrașcolare transformă elevul dintr-un simplu receptor/consumator al influențelor muzicale externe în subiect activ și selectiv, cu un determinism intern propriu în alegerea și declanșarea atitudinilor muzicale adecvate.

Posedând o structură motivațională proprie, elevul, afirmă M. Morari, va stabili o *dublă relație* față de mediul muzical înconjurător:

una – *de independență*, constând în capacitatea lui de a reacționa/a recepta doar muzica de cea mai înaltă calitate, educativă prin sine,

și alta – *de dependență*, constând în satisfacerea stărilor de necesitate psiho-spirituală pentru fenomenul muzical [91, p. 54].

Formarea gândirii și acțiunii independente poartă amprenta specificului educației artistice. Cunoașterea și trăirea muzicii sunt traduse prin *structura psihică* a fiecărui elev – se

pune valoare pe faptul prezenței, profunzimii, intensității și frecvenței trăirii muzicii în actul percepției muzicale.

Percepția muzicală nu poate fi tratată în afara noțiunii de „creație”. Există opinia precum că nu este posibilă o instruire în “a crea”, adică creația nu se învață, vine din interior pe căi neștiute. Conform surselor de specialitate, creația este o formațiune complexă ce rezultă din îmbinarea într-un mod irepetabil în cadrul personalității fiecărui individ, fapt care o face aptă să răspundă în mod original diverselor solicitări exercitate din exterior. „Creează” lucrarea (mai exact imaginea) nu doar compozitorul și interpretul, ci și ascultătorul – el este al treilea creator al operei. Mesajul lucrării nu este dat de-a gata, el nu există în afara omului, el trebuie re-creat de conștiința lui: „S-ar putea spune că publicul continuă să creeze opera adăugându-i sensul său”, susține M. Dufrenne [24, p. 82].

Un fenomen al activității muzicale a elevilor, considerat de toți autorii care l-au examinat drept definitoriu educației muzicale, este *ascultarea muzicii*.

„Relația „Om – Muzică” constituie în sine un univers aparte. Pentru că muzica este armonie, iar armonia este chemată să unească și să împace dihotomiile, să depășească dualitatea. Iar ascultarea, „auzirea” și înțelegerea muzicii nu este un lucru simplu. Audierea muzicii, ca act de cunoaștere a acestei arte, nu este numai o plăcere, ci și o muncă. Muzica trebuie nu numai „audiată”, ci și „auzită”. Pătrunderea în sensul lucrării, „detectarea” mesajului artistic-spiritual presupune o anumită pregătire și disponibilitate interioară. Ascultătorul adevărat nu se naște, el se educă treptat”, menționează I. Gagim.

Ascultarea și, mai cu seamă, auzirea muzicii este și una din activitățile didactice specifice, fundamentale, prin care se realizează educația muzicală a elevilor de toate vârstele, aceasta rămânând a fi și coordonata centrală (de perspec-

tivă) a unei educații muzicale permanente. Fiind strâns legată de atenția auditivă, ascultarea determină toate fenomenele gândirii logice și celei artistice a copiilor cu privire la perceperea elementelor sonore.

Copiilor le place să asculte muzica fără a-și pune problema înțelegerii și explicării ei. Prin urmare, este necesar ca elevii, de la cea mai fragedă vârstă, să fie puși în situația de a asculta muzica în mod activ. *Ascultarea activă* este o activitate intelectuală creativă, care presupune o ascultare instituită pe cauzalitate – respectiv, copiii trebuie să știe: de ce ascultă anumite fapte sonore, ce urmăresc, ce descoperă și de ce le place ceea ce ascultă, deoarece se știe cu certitudine că doar achizițiile muzicale (cunoștințe, capacități, atitudini, comportamente, trăsături caracteriale, aptitudini dezvoltate) care s-au format și s-au dezvoltat prin studiu conștient sunt temeinice și utile în situații noi.

Pentru a deveni ascultători conștienți, consideră P. Delion [54, p. 116] elevii trebuie să parcurgă anumite etape în dezvoltarea lor muzicală. Ele constau în trecerea de la ascultarea pasivă empirică la cea conștientă și activă. Parcurgerea unui astfel de itinerar în cadrul audiției conferă un loc decisiv formării *gustului estetic* prin ascultarea muzicii. O condiție importantă la realizarea ascultării active este prezența *atenției auditive*, care trebuie să fie dezvoltată, căci fără ea nu este posibilă o ascultare formativă, emoțională și creativă. Dezvoltarea atenției auditive poate fi realizată doar în cazul în care muzica propusă spre audiere va fi accesibilă, adică va corespunde nivelului lor real de receptare, trezindu-le interesul pentru piese muzicale tot mai complicate ca formă și mai bogate ca mesaj. Or, formarea deprinderilor de ascultare conștientă nu poate fi realizată în afara dorinței elevilor pentru activitatea dată. Ascultarea conștientă nu poate fi impusă, dar poate fi cultivată.

„**Muzica exprimă raporturile care există între ordinea umană și ordinea cosmică**” remarcă A. Danielou. Același lucru îl exprimă F. Chopin afirmând că „Muzica nu are patrie – patria ei e întregul Univers”. Educația muzicală permanentă va urmări în această direcție – formarea/educarea ascultătorului, dar al unui ascultător cu spirit creativ/activ de comunicare cu muzica, de abordare a muzicii, a sinelui și a vieții în general. Or, aceste finalități conduc la formularea unei concluzii existențiale, care în concepția lui I. Gagim sună astfel: *omul urmează să-și schimbe radical viziunea asupra muzicii dacă dorește să-și construiască existența conform legilor ei sublime, adică, dacă vrea să-și ducă viața de om ca Om*, cu majusculă.

Fenomenul muzical, în general, se desfășoară într-o fluiditate continuă, antrenând respectiv, și o activitate a elevilor în continuă desfășurare. Educația muzicală școlară trebuie să se deschidă conținuturilor muzicale proiectate a fi asimilate de către elevi în afara școlii, să le valorifice și în același timp să le furnizeze elevilor criterii de selectare a „informațiilor” muzicale venite din afara școlii. Acest proces constituie în ultimă instanță baza constitutivă a educației muzicale permanente.

CONCLUZII

➤ Evoluția istorică a noțiunilor de bază ale educației muzicale în cadrul TAEM a instaurat anumite idei, concepte, principii etc., care reglementează statutul acesteia în cadrul educației muzicale generale și speciale: educația muzicală nu reduce influențele extrașcolare asupra autoeducației muzicale a copilului, deci scopul TAEM este același ca și pentru întreaga educație muzicală: formarea culturii muzicale a elevilor;

➤ TAEM se înscrie în educația muzicală permanentă, pe parcursul căreia se formează și se dezvoltă achiziții specifice și generale: competențe, trăsături caracteriale, comporta-

mente și aptitudini (talente) muzicale – preponderent printr-o activitate muzicală independentă, conturând valoarea ei ca finalitate educațională, creează trasee de activitate muzicală extrașcolară, prezentându-se ca mijloc de formare/dezvoltare muzicală permanentă;

➤ TAEM reprezintă unica modalitate de monitorizare și evaluare a dezvoltării culturii muzicale la elevi;

➤ TAEM va fi eficientă în cazul în care este înțeleasă în sens larg, ca factor educațional extern determinant în educația muzicală permanentă, și nu doar ca element supra-adăugat acestui sistem;

➤ Viziunea modernă asupra educației tratează educația artistică și cea muzicală drept un proces individual continuu de autodesăvârșire spirituală a educatului prin forme multiple de contactare cu artele, acestea fiind și modalități de reflectare ale universurilor intim și exterior ale educatului. Învățarea continuă a devenit un obiectiv educațional fundamental, legalizat în R. Moldova (*Constituția, Legea învățământului*) ca sistem educațional deschis care asigură întreținerea și dezvoltarea continuă a potențialului cognitiv, afectiv și acțional al personalității, al capacităților și deprinderilor de autoeducație, formarea personalității independente și creative;

➤ Tema pe acasă este tratată prin prisma concepției lui F. Heider, conform căruia cauzele pe care le atribuim acțiunilor sunt factorii externi (mediul) și factorii interni (motivația), ceea ce constituie una din condițiile ei de bază ale EM: limitarea ei la activitățile din clasă generează ignorarea de către educați a contextului muzical real. De aceea scopul educației muzicale prevede o pregătire muzicală *de moment* și una *de perspectivă*. Elevul, integrându-se activ în mediul muzical complex, va aduce activitatea lui în școală, concepând și realizând cultura muzicală ca parte componentă a culturii spirituale.

Partea II. **DIMENSIUNEA CURRICULARĂ A EDUCAȚIEI MUZICALE PERMANENTE**

2. 1. Activitatea muzicală extrașcolară din perspectiva educației muzicale permanente

Cultura muzicală, în general, se verifică și se consolidează în procesul activităților practice. Alegerea și promovarea activităților muzicale influențează procesul de constituire a personalității. Acestea trebuie să fie selectate nu doar ținându-se seama de condițiile mediului muzical, dar și de gustul muzical al educaților, de nivelul inteligenței lor muzical-artistice, de rafinamentul culturii lor muzicale.

Dezvoltarea personalității și a unui gust estetic-muzical elevat este posibilă prin încadrarea ei în activități muzicale practice variate după caracter, formă, natură, specific, în care se vor putea realiza la maximum potențialitățile muzicale, creându-se astfel cele mai favorabile condiții pentru un contact muzical permanent. Gustul muzical, pasiunea pentru muzică se formează și se dezvoltă doar în cadrul activităților muzicale. Esența lor constă în descoperirea valorilor artistice muzicale, în formarea sensibilității muzicale, a gândirii muzicale imaginative etc. Obiectivul major al activităților muzicale extrașcolare, focusându-se, în cele din urmă, pe *obținerea unității experienței muzicale și celei de viață a elevilor*.

Cercetarea oricărui fenomen și obiect presupune identificarea unor mijloace de stabilire a esenței acestuia. Procesul extrașcolar de educație muzicală implică o succesiune de căi care urmează a fi parcurse și rezultatul cărora nu depinde doar de competitivitatea muzicală a elevului, a profesorului sau a mediului în care se desfășoară, ci în primul rând, de sistemul metodico-organizatoric al acestuia.

Studierea disciplinelor artistic-estetice (*Educația muzicală, Educația plastică* etc.), vizavi de cele reale, solicită respectarea unei metodologii caracteristice întregului învățământ, cât și a celor specifice fiecărei dintre ele. Studierea fenomenului muzical în contextul activităților muzicale extrașcolare, presupune respectarea anumitor principii și metode pedagogice generale, ținând cont, totodată, de specificul disciplinei respective, ambele aspecte fiind tratate prin prisma învățământului muzical independent.

Formarea culturii muzicale a omului începe din cea mai fragedă vârstă, în familie și în instituțiile preșcolare (creșe), unde ponderea o are dezvoltarea culturii muzicale generale a copiilor. Ulterior, educația muzicală permanentă va fi realizată în instituțiile școlare (școli medii de cultură generală, gimnazii și licee cu profil muzical, școli de muzică), precum și în cele extrașcolare (cluburi, cămine culturale, case de creație, biserică etc.).

Activitatea muzicală extrașcolară este un proces de purificare și de îmbogățire spirituală a personalității. Ea cuprinde următoarele forme de realizare:

1. *Forme active/directe:*

- corul școlii;
- ansambluri vocal-instrumentale;
- orchestra de muzică populară;
- orchestra de instrumente muzicale pentru copii;

- ansambluri coregrafice;
- concursuri muzicale;
- serate muzicale tematice;
- spectacole muzical-literare;
- școala de muzică etc.

2. *Forme pasive/indirecte:*

- lecții-concerte tematice;
- întâlniri muzicale cu interpreți/compozitori;
- întâlniri cu elevii școlilor de muzică;
- excursii muzicale (la filarmonică, la palatul culturii, la școala de muzică, la casa de creație a copiilor) etc.

O amprentă evidentă ce se impune asupra întregului șir de activități muzical-artistice o constituie raportul dintre viața culturală în mediul rural și cea din localitățile urbane. Posibilitățile de manifestare culturală a elevilor în cadrul activităților muzicale extrașcolare poartă un caracter mai avansat la oraș, realitate pe care o demonstrează rezultatele unui sondaj:

Tabelul 2. Organigrama participării elevilor în activități muzicale extrașcolare (elevi / %)

Nr. crt.	Denumire manifestări	Perioada	Locul desfășurare	Elevi participanți: oraș	Elevi participanți: sat
1.	Activități muzical-artistice în cadrul sărbătorilor de iarnă	Decembrie	Case de cultură, centre de creație, școli de cultură generală, școli de muzică, alte instituții culturale	12/75	17/55
2.	Serată-concert de ziua Sf. Valentin	14 februarie	Case de cultură, centre de creație, școli de cultură generală, școli de muzică, alte instituții culturale	9/48	5/12,5

3.	Activități muzical-artistice în cadrul sărbătorii muzicale <i>Mărțișor</i>	1-10 martie	Casa de cultură, centre de creație, școli de cultură generală, școli de muzică, alte instituții culturale	14/80	12/35
4.	Concursul tinerilor talente <i>Steluța localității</i>	-	Casa de cultură, alte instituții culturale	10/55	-
5.	Activități artistice în cadrul sărbătorilor de Paști	aprilie	Instituții cultural-artistice, Biserică	12/75	15/45
6.	Activități artistice în cadrul <i>Zilei orașului, Hramul localității</i>	pe parcurs	Instituții cultural-artistice	10/55	12/35
7.	Show de sărbătoarea <i>Ziua copiilor</i>	1 iunie	Instituții cultural-artistice	8/40	-
8.	Manifestări cultural-artistice în cadrul Zilei Independenței și sărbătorii naționale <i>Limba Noastră cea română</i>	august	În localitate	11/70	—
9.	Ziua cunoștințelor	septembrie	Instituții cultural-artistice, școli de cultură generală	8/40	-
10.	Ziua bunicilor	29 septembrie	Instituții cultural-artistice, școli de cultură generală	10/55	-
11.	Ziua pedagogului	5 octombrie	Instituții cultural-artistice, școli de cultură generală	15/87	22/70
12.	Zilele tineretului	noiembrie	Instituții cultural-artistice	7/35	-
13.	Serate tematice, discotecă tematice	pe parcurs	Instituții cultural-artistice	16/92	15/48

14.	Seri de creație, întâlniri cu compozitori și interpreți	pe parcurs	Instituții cultural-artistice	12/75	-
15.	Concerte de muzică clasică	pe parcurs	Instituții cultural-artistice	18/98	-
16.	Concerte de muzică populară	pe parcurs	Instituții cultural-artistice	15/87	24/75
17.	Concerte de muzică de estradă	pe parcurs	Instituții cultural-artistice	17/94	12/35
Total				68,3 %	24,1 %
Raportarea elevilor care activează în alte instituții extrașcolare – întregului contingent de elevi implicați în experiment				42%	30%

Notă: Au fost indicate cele mai des desfășurate manifestări cultural-artistice, la care fiecare elev a participat cel puțin o dată în an.

Se constată un nivel inferior de activitate muzicală în cadrul instituțiilor extrașcolare a elevilor din localitățile rurale vizavi de cei de la oraș, fapt care certifică posibilități limitate ale acestei categorii de elevi în formarea unei culturi muzicale adecvate propriei ființe și mediului cultural-spiritual modern. Cu toate acestea – sau poate în pofida acestei situații! – elevii manifestă o dorință puternică de a contacta cu muzica și de a se autoafirma cultural. Fenomenul dat rezultă și din specificul activităților în care elevii de la sate se implică și pentru care manifestă un interes deosebit. Or, localitățile rurale au prioritate în promovarea culturii naționale – a obiceiurilor și tradițiilor folclorice muzicale, ele constituind baza psihologică pentru formarea și cultivarea gustului artistic-muzical, a atitudinii față de valorile muzicii și a inteligenței muzical-artistice a elevilor.

În localitățile urbane un loc aparte în formarea culturii muzicale a elevilor îl au concertele, seratele tematice și de

creație, în cadrul căroră în fața elevilor apar personalități din domeniul muzicii. Elevii de la sate însă îi cunosc pe aceștia preponderent din prezentările și descrierile din mass-media sau din alte surse. De aceea și calea de valorificare practică a muzicii pentru elevii de la sate și cei de la oraș este diferită: de la analiza modelului spre formularea anumitor concluzii, reguli morale, cu posibilități importante de transformare în convingeri, atitudini, care generează, ulterior, un anumit stil de conduită. Toate evenimentele muzicale sunt subordonate, în primul rând, scopului educativ, atingerea căruia devine posibilă în cazul când activitatea educativă poartă un caracter concret, intuitiv. trăirile emoționale pozitive, generate de contactul cu muzica în astfel de contexte, contribuind esențial la formarea unei atitudini pozitive a elevului față de fenomenul muzical, la edificarea unui spirit armonios, gust estetic, la formarea sensibilității și receptivității față de fenomenul muzical în general.

2. 2. Tema pe acasă la educația muzicală ca formă supremă de monitorizare a activităților muzicale extrașcolare

Școala, drept unul din fundamentele dezvoltării societății umane, are o pondere decisivă în procesul educațional-muzical permanent. Acesta din urmă conturând o problemă ce ține în mod special de domeniul muzical-pedagogic: eliminarea cât mai deplină a kitsch-ului din viața spirituală a tinerei generații. În acest context rolul TAEM este deosebit de mare.

Tema pe acasă reprezintă una din problemele fundamentale ale sistemului de educație muzicală contemporană. Finalitatea acestei discipline școlare trece în antrenarea perma-

nentă a elevului în diverse activități muzicale (școlare și extrașcolare), depășind limitele unei lecții de *educație muzicală*. Contactul elevului cu muzica nu finisează odată cu lecția sau/și unei succesiuni de lecții (teme generale). Dimpotrivă, elevul continuă să comunice, însă, cu o muzică mult mai diversă ca valoare (calitate), care-i receptată în circumstanțe diferite ce țin de loc, timp, surse informaționale, mijloace de realizare etc.

În funcție de acești factori, orice activitate realizată în afara lecției de educație muzicală și fără supravegherea directă a profesorului va obține un caracter specific, individual, aici conturându-se importanța temei pe acasă în calitatea ei de stimulent al intereselor și de „reglator” al activităților muzicale independente ale elevului.

Pentru a stabili nivelul și modul în care este valorificată TAEM de cadrele didactice în procesul educațional, precum și gradul de formare/dezvoltare a IMA la elevi, raportat la implicarea lor în realizarea TAEM prin diverse activități muzicale extrașcolare, s-au desfășurat o serie de analize de facto a diferitor situații educaționale, precum și o succesiune de secvențe experimentale, prin care am descoperit realități pe care le expunem (secvențional) mai jos.

Contingentul variat al profesorilor după vârstă, vechime de muncă, zone ale țării etc. au contribuit la obținerea unor rezultate cu un grad sporit de obiectivitate. Aici am urmărit să determinăm atitudinea acestora pe câteva coordonate (Tabelul 3):

- înțelegerea de către profesori a *obiectivelor* TAEM;
- corectitudinea și consecvența *planificării* activităților muzicale în contextul TAEM;
- în proiectul de perspectivă și în cel de lecție;
- stabilirea eficienței a *principiilor de elaborare* a TAEM;

- precizarea caracteristicilor sistematicității *evaluării* a TAEM;
- *aprecierea* gradului de *inițiere* a elevilor în activitățile muzicale extrașcolare.

Tabelul 3. Atitudinea cadrelor didactice față de TAEM (nr/%)

Nr crt.	Itemi	Răspunsuri negative 85/100	Răspunsuri afirmative 85/100
1.	Urmăriți anumite obiective specifice în elaborarea TAEM?	40/43	45/57
2.	Concepeți etapa TAEM în conținutul: - proiectului de perspectivă - proiectelor de lecții	85/100 53/64	- 32/36
3.	Aplicați strategii speciale de elaborare a TAEM?	62/72	23/28
4.	Efectuați sistematic evaluarea TAEM?	46/54	42/46
5.	Țineți cont de factorii mediului extrașcolar în elaborarea TAEM?	63/78	22/22

Atitudinea pe care au demonstrat-o profesorii față de TAEM, ne-a condus la determinarea cauzelor eficienței scăzute a elevilor pentru această etapă educațională, printre care:

- Lipsa obiectivelor clar definite ale TAEM;
- Abstractizarea TAEM atât în contextul proiectelor de perspectivă, cât și a celor de lecție;
- Lipsa unui sistem în elaborare a TAEM;
- Evaluarea TAEM nu se realizează sistematic;
- Neconcordanța conceptuală a mediului muzical la lecția de EM cu cel din afara ei.

O altă fază experimentală (care ne-a demonstrat o realitate similară) a constituit-o un chestionar, prin care am obținut unele răspunsuri semnificative date de profesori, pe itemi:

Itemul 1. Enumerați elementele asemănătoare dintre lecția de EM și TAEM.

- *Lucru de sine stătător;*
- *La lecția de EM elevii lucrează cu profesorul, acasă – individual; la lecție – în grup, acasă-independent; la lecție există păreri diferite, care pot fi discutate, dar acasă – nu etc. ;*
- *Lucrul realizat în mod individual la temă; continuitatea activităților muzicale (exerciții ritmice, scrierea notelor etc.);*
- *Interpretarea vocală în cadrul lecției și acasă (TV, radioul, casetofon), probleme de analiză, exerciții practice (vocale, ritmice) etc. ;*
- *Învățarea melodiei cântecului, familiarizarea cu biografia compozitorilor;*
- *Dezvoltarea auzului muzical și a culturii muzicale se realizează atât la lecție cât și acasă” etc.*

Itemul 2. Nominalizați însușiri specifice ale activităților muzicale din afara lecției de EM:

- *Acasă, elevul realizează însărcinările individual;*
- *În afara lecției, elevul audiază muzica la dorință;*
- *Lipsa activității dirijate;*
- *Elevii lucrează de sine stătător;*
- *În afara lecției elevii comit greșeli (Nu se precizează tipul greșelilor);*
- *Lipsește ajutorul competent din afară;*
- *Dacă elevul lipsește de la lecție, nu poate să învețe singur cântecul dat pentru acasă” etc.*

Itemul 3. Enumerați activitățile pe care le-ați propus elevilor în calitate de TAEM:

- *să învețe cuvintele pe de rost;*

- să audieze muzică cu caracter de marș, cântec și dans;
- să compună muzica pe versurile propuse;
- audiții după interes;
- lectură la temă;
- compoziții simple...;
- să caute de sine stătător informații suplimentare la tema propusă (tema semestrială);
- învățarea cântecului, gramaticii muzicale, biografiei compozitorilor etc.

Itemul 4. Argumentați eficiența TAEM pentru formarea culturii muzicale generale a elevilor:

- tema pentru acasă consolidează, clădește mai profund cunoștințele teoretice și interpretarea vocală a elevilor;
- audiția muzicii, familiarizarea cu biografia compozitorilor/interpreților;
- TAEM nu trebuie să conțină informații simple numai din cadrul lecției, ci și din domeniul muzical, care conduce spre formarea culturii muzicale generale a elevilor;
- este o continuare de a fi împreună cu muzica, atitudinea față de disciplină;
- elevii sunt puși în situația de a învăța, lucra, cânta;
- TAEM nu întotdeauna are eficiență;
- TAEM are importanță deosebită. În rezultatul lucrului realizat de acasă, elevii își fac caiete de EM;
- efectuând TAEM, elevul pătrunde mai profund în esența temei, exersează cele făcute în clasă, ajungând la o performanță mai avansată etc.

Itemul 5. Care ar fi, în opinia Dvs., consecințele omiterii TAEM din procesul educațional la disciplina EM ?:

- iresponsabilitatea față de disciplină, întrerupere în formare;
- consecințele ar fi minimale, cred că ar fi bine (fără argumente);

- omiterea TAEM ar sărăci cultura muzicală generală a copiilor;
- ar fi un minus foarte mare, având în vedere că EM i se oferă doar o oră academică pe săptămână (45 min.). Dacă copilul nu ar lucra și acasă, limitându-se doar la lucrul în clasă, ar fi prea puține șanse pentru a avansa, pentru a-și dezvolta capacitățile muzicale și cunoștințele despre muzică etc.

Rezultatele chestionării cadrelor didactice denotă conturarea anumitor situații, și anume:

- n-au fost clar conturate tangențele dintre lecția de EM și TAEM;
- profesorii percep TAEM ca o etapă abstractă, dispersată și neconcepută ca o secvență distinctivă a lecției;
- caracteristicile activităților muzicale extrașcolare sunt specificate confuz, toate răspunsurile se limitează la faptul că „TAEM se realizează independent, fără supravegherea profesorului...”, nu au fost determinate alte însușiri specifice ale TAEM;
- nu se valorifică toate activitățile muzicale în contextul TAEM, conținutul ei limitându-se doar la învățarea pe de rost a cântecelor, a definițiilor muzicale, a biografiei compozitorilor. Arsenalul activităților muzicale incluse în TA este foarte modest, cuprinzând preponderent activități muzicale de ordin informativ-teoretic și aproape deloc cu conținut formativ-aplicativ;
- profesorii conștientizează eficiența TAEM, însă prin argumente neadecvate, fapt ce denotă lipsa obiectivelor specifice etapei date de studiu muzical; TAEM nu este concepută în viziunea profesorilor ca o etapă participantă directă la formarea/dezvoltarea culturii muzicale generale a elevilor;
- majoritatea profesorilor recunosc valoarea TAEM, prevăd consecințele lichidării ei din sistemul învățământului muzical general, venind chiar și cu argumente concrete.

Secvențele experimentale realizate, demonstrează faptul că profesorii sunt inițiați într-o măsură modestă în valorificarea TAEM sub diversele aspecte. Aceștea nu-și stabilesc obiective concrete în acest sens, nu cunosc principiile de elaborare a TA, nu știu să formuleze conținuturi adecvate pentru TAEM. În rezultat, nu conștientizează valoarea TAEM în formarea dezvoltarea culturii muzicale și generale a elevilor.

Pentru a stabili o imagine mai amplă în ceea ce privește importanța și necesitatea TAEM, am solicitat opinia și a unui grup de 60 de elevi de diferite vârste și din diferite instituții de învățământ, cărora le-am propus un chestionar constituit din șase itemi, urmărind obiectivul de a elucida atitudinea lor față de TAEM. Prezintă răspunsurile tipice.

1. Prin ce se deosebește lecția de educație muzicală de tema pe acasă la această disciplină?

- TAEM nu sunt întotdeauna interesante;
- La lecție ascultăm muzică și cântăm;
- La lecție este mai interesant.

2. Ce teme pe acasă la educația muzicală preferi?

- Să învăț cântecul;
- Să învăț tema din manual;
- Să desenez imaginea muzicală.

3. Realizezi sistematic temele pe acasă la educația muzicală?

- Întotdeauna – 17 elevi – 2%.
- Uneori – 18 elevi – 30%.
- Niciodată – 35 elevi – 55%.

4. Ce muzică preferi să așculți în timpul liber?

- În timpul liber audiez muzică de estradă, pop, rock;
- Îmi place, la nebunie, muzica latino-americană;
- Îmi place și muzica populară, dar mai mult cea de estradă.

5. Când ultima oară ai audiat la radio sau TV muzică clasică?

- N-o audiez;
- Dacă îmi place, întotdeauna o audiez când sună;
- Nu știu când sună muzică clasică la radio sau TV.

6. Participi la activități muzicale în cadrul instituțiilor culturale din afara școlii?

- Nu: 53 elevi – 87%.
- Da: 7 elevi – 13%: *La școala de muzică, la casa de creație, la cercul de dans.*

Răspunsurile obținute la prima întrebare denotă faptul că TAEM nu motivează elevii pentru realizarea ei. Valorificarea diferitelor activități muzicale la lecțiile de EM îi creează o imagine mai decentă în raport cu TAEM, care trebuie să fie realizate în afara clasei. Conținutul TAEM nu valorifică condițiile variate ale mediului extrașcolar, în care elevii au posibilitatea să realizeze diverse activități muzicale.

Preferințele elevilor referitoare la conținuturile TAEM se orientează preponderent spre învățarea cântecelor și învățarea temelor (itemul 2), fapt ce demonstrează limitarea activităților individuale doar la acumularea de cunoștințe muzicale, despre muzică și învățarea de cântece. Astfel, constatăm că lipsește factorul creativ al TA, caracterul variat al acesteia, care ar stimula interesul, motivația și curiozitatea elevilor pentru realizarea lor, moment clar reflectat și în răspunsurile date la itemul 3.

Activitatea muzicală independentă nu este orientată spre valorificarea muzicii calitative, a muzicii care este capabilă să formeze/dezvolte un gust estetic printr-o cultură muzicală. Elevii ascultă muzica care sună pretutindeni, care nu necesită un efort deosebit pentru perceperea ei. Elevii nu audiază aproape deloc muzică clasică la radio sau TV, decât doar în

cazurile ocazionale (la întâmplare) și doar dacă le este pe plac (*itemii 4 și 5*).

Activitatea muzicală din afara școlii se organizează și se realizează doar în instituții cu menire de aprofundare în alte activități artistice și care antrenează un număr redus de participanți (*itemul 6*).

Or, competențele formate/dezvoltate nu sunt adaptate condițiilor școlare și nu răspund scopului și obiectivelor educației muzicale în școala generală (vezi și *Tabelul 4*).

Tabelul 4. Rezultatele experimentului de constatare

Profesori de educație muzicală (85)		Elevi (60)	
Scop	Rezultate	Scop	Rezultate
- Identificarea poziției profesorilor de EM și a viziunii lor asupra TAEM ca etapă a procesului de educație muzicală generală	- 70 % / 65 profesori intuiesc valoarea TAEM , însă nu-i acordă atenție cuvenită. - 30% / 20 profesori nu conștientizează valoarea TAEM și rolul ei în formarea /dezvoltarea inteligenței muzical-artistice	- Determinarea inteligenței muzical-artistice la elevi prin identificarea atitudinii lor față de TAEM și a responsabilității față de realizarea ei	- 60% /40 elevi nu conștientizează valoarea TAEM ; - 30% / 15 elevi nu manifestă atitudine serioasă față de TAEM; -10% / 5 elevi realizează sistematic TAEM

În aceste condiții am stabilit faptul că tema pe acasă este percepută atât de către profesori cât și de către elevi ca un supliment al lecției de educație, care poate fi estimat doar în cazuri de necesitate, adică în calitate de o etapă ce poate eficientiza realizarea unor activități din cadrul lecției (învățarea cântecelor pe de rost; însușirea unor noțiuni muzicale/despre muzică; studierea biografiilor compozitorilor etc.).

Elevii nu sunt antrenați în activități muzicale extrașcolare (cu excepția celor care frecventează școlile sau studiourile speciale de muzică, cercul de dans, casele de creație și care constituie doar aproximativ 10%). Nu sunt valorificate toate posibilitățile mediului educațional din afara școlii, datorită cărora elevii ar avea posibilitatea de a contacta permanent cu muzica de calitate (concerte, excursii muzicale, întâlniri cu interpreți, compozitori, emisiuni muzicale TV sau radio etc.)

Activitățile muzicale de ordin informativ-teoretic, destinate doar cunoștințelor, ceea ce predomină în conținuturile TAEM, nu răspund și nu se încadrează în limita activităților muzicale apte de a dezvolta inteligența muzical-artistică de un nivel înalt.

Pentru ca TAEM să ocupe locul său în îmbogățirea culturii muzicale generale a elevilor, ea trebuie să solicite forme dintre cele mai variate și mai interesante. Toate metodele și procedeele de selectare a însărcinărilor trebuie utilizate în mod creator, valoarea lor aflându-se în legătură directă cu disciplina școlară, cu tema predată, cu obiectivele prevăzute pentru o anumită activitate, cu nivelul intelectual al contingentului de elevi, cu particularitățile lor de vârstă etc.

Pe lângă cerințele comune întregului proces educațional, TAEM va purta amprenta domeniului pe care îl reprezintă. Activitățile muzicale independente nu se vor reduce la activitatea de cântare și învățare de cântece, însușirea mecanică a unor noțiuni de teorie a muzicii, a unor deprinderi elementare de solfegiere etc. Aceste aspecte de învățare se prezintă ca niște elemente „scheletice” ale muzicii, care cer a fi însușite de către elevi pe cale rațională, venind în contradicție cu cerințele actuale de însușire a artei muzicale pe calea afectiv-emoțională. Finalitățile actuale deplasează accentul pe solicitarea unui fond atât intelectual, cât și afectiv. „În învățământul

muzical”, menționează D. Kabalevski, „legile didacticii sunt necesare, ele nu pot fi excluse, dar se vor transforma în reguli „moarte” dacă nu vor fi însuflăite de specificul muzicii” [81, p. 187].

TAEM reprezintă condiția primordială în consolidarea achizițiilor muzicale: formarea competențelor de audiere și interpretare muzicală; a capacității de ascultare și urmărire a muzicii, căutând și descoperind sensul și mesajul comunicate; dezvoltarea dorinței și trebuințelor spirituale (=atitudini) de ascultare/interpretare permanentă a muzicii.

Importanța TAEM derivă din aportul ei în realizarea obiectivelor educaționale ale disciplinei, precum și din rolul pe care-l comportă în vederea eficientizării formării culturii muzicale a elevilor ca parte componentă a culturii lor spirituale – scopul și finalitatea de bază a educației muzicale.

Se știe că elevul activează cu atât mai eficient cu cât posedă mai multe cunoștințe, deprinderi și motivații de activitate independentă. Astfel, conform lui J. Rapin, TAEM în contextul educației muzicale reprezintă valoarea ei în calitate de: finalitate (produs) al activităților instructiv-educative și de mijloc (proces) instructiv-educativ [118, p. 282].

G. Breazul menționează că „orele de muzică urmăresc scopuri mai îndepărtate, cu implicații sociale, cum ar fi: extinderea muzicii în familie și societate; sprijinirea vieții muzicale etc.” [17, p. 187]. Lecția își păstrează rolul conducător, deoarece aici se expun și se însușesc valorile principale, aici elevii stabilesc legăturile dintre valorile noi și cele acumulate anterior. Dar aprofundarea achizițiilor muzicale, definitivarea atitudinilor muzicale și dezvoltarea aptitudinilor muzicale rămâne a fi realizată prin activitatea individuală independentă în contextul TAEM. Aceasta nu ajută elevul doar la memorarea informațiilor obținute la lecție, la extinderea cunoștințelor

acumulate aici, ci contribuie la dezvoltarea tuturor proceselor psihice – formează atenția, memoria și imaginația artistică, dezvoltă gândirea creatoare.

D. Kabalevsky consemnează: „...cu cât mai numeroase vor fi legăturile muzicii cu viața, pe care le descoperim la lecție, cu atât mai adânc va pătrunde muzica în conștiința elevilor ca parte integrantă a vieții, ca viața însăși...” [81, p. 20].

În acest context, M. Morari remarcă: „Dacă la lecție profesorul coordonează nemijlocit activitatea unei clase de elevi, uneori nereușind să adapteze ritmul de muncă la posibilitățile tuturor elevilor, apoi tema pe acasă vine ca o completare și continuare a activității din timpul lecției, permițând fiecărui elev aplicarea cunoștințelor în practică. În cadrul acesteia se realizează și rolul educativ al temelor pe acasă, ca mijloc de edificare continuă a culturii muzicale, devenind în acest sens o „temă pe acasă pentru toată viața” [93, p. 50].

S-au conturat două aspecte ale problemei TAEM în formarea culturii muzicale a elevului:

- formarea abilităților de activitate muzicală independentă, edificarea culturii muzicale prin realizarea deplină a personalității ca finalitate – obiective ale TAEM;

- rolul TAEM ca mijloc de formare/dezvoltare a abilităților muzicale pe cale independentă, ca un „antrenament” prin care elevul este pregătit pentru o TAEM asumată pe parcursul întregii vieți.

O asemenea viziune asupra educației muzicale școlare generale, prin care TAEM poate fi examinată și ca mijloc și scop de realizare a conceptului curricular la disciplina dată, are o rezonanță progresivă pentru domeniul muzical-pedagogic în special, prin faptul că activitatea muzicală permanentă este una flexibilă, adaptată factorilor psihologici, morali, spirituali etc. Dar cel mai important este faptul că TAEM depășește

școlaritatea, desfășurându-se pe parcursul întregii vieți, în sensul că elevul, și după absolvirea școlii, își asumă efortul autoeducației permanente, dar deja în afara școlii, pe valori achiziționate în anii de școlaritate, la lecție și în cadrul temelor pe acasă la educația muzicală (evid. n. – M. C.) [129, p. 215].

Rezultatele secvențiale, finale (semestriale/anuale) însoțite de întreg sistemul de lecții de *Educație muzicală* (având la bază principiul tematismului) și diverse activități muzicale extrașcolare sunt orientate, în esență, spre continuitatea și reintegrarea lor în alte condiții, spre alți factori existențiali, caracteristici perioadei post-școlare. Tocmai din aceste considerente, valorificarea TAEM la educația muzicală va fi eficientă în cazul când aceasta va fi percepută în sens larg, din perspectiva integrării ei la factorii externi, extrașcolari și nu în contextul desfășurării propriu-zise, adică în calitatea lor de finalitate/scop și nu doar de factor/mijloc de eficientizare a învățământului muzical-general. Realizarea acestui obiectiv muzical-pedagogic nu se va reduce doar la ora rezervată în orar, ci se va raporta unui atribut esențial al sistemului de TAEM, care presupune evaluarea performanțelor muzicale obținute de elevi, în urma activităților muzicale atât din cadrul școlar cât și cele din cadrul extrașcolar (tema pe acasă la educația muzicală, orchestra, corul, ansamblul folcloric, cercurile de dans etc.).

În acest sens, I. Radu susține, că „restrângerea ariei activităților de învățare, rezultatelor obținute de către elevi doar în diversele activități școlare, fără a fi integrate întregului învățământ, nu ne vor putea oferi datele care vor face posibilă ameliorarea activității respective, în perspectiva obiectivelor pe care ni le-am propus...” [116, p. 127]. Prin urmare, integrarea constituie independența elevului de o serie de mijloace influențate, orientate din exterior în procesul de formare/dezvoltare a culturii muzicale generale.

Integrarea, susține M. Ștefan, vizează anume acel progres muzical prin care TAEM, în calitate de mijloc, devine ulterior, o finalitate: „Finalitatea în educație rezidă în așteptările, scopurile ori pretențiile unei persoane, privind realizarea sa viitoare într-o sarcină dată...” [129, p. 202].

Scopul TAEM vizează formarea gustului muzical al elevilor, dezvoltarea imaginii/creativității, a tendinței de propagare a culturii muzicale în afara clasei și a școlii. Au fost formulate opinii controversate vizavi de eficiența temei pe acasă, în calitatea acesteia de element constitutiv al lecției de educație muzicală. Această situație este explicată de faptul că TAEM este realizată de la caz la caz, în funcție de discreția/dorința fiecărui elev, posibilitățile/condițiile diferite de realizare a acesteia. Astfel, o serie de pedagogi muzicieni, precum Iu. Aliev, E. Abdulin, L. Școlear ș. a., tratează problema TAEM într-un sens mai larg – de dezvoltare multilaterală a personalității, de formare a unui gust muzical elevat, de impuls și îndemn pentru o cultivare muzicală independentă și continuă (M. Morari) – conferind temelor pe acasă valoarea și direcția prioritară a educației muzicale permanente.

Conținutul TAEM, în concepția autorilor, se bazează pe principiile specifice lecției de educație muzicală. Bazându-se pe ideea extinderii activităților muzicale din cadrul lecției spre realizarea continuă/permanentă a acestora în context extrașcolar, profesorul va forma la elevi o percepție integră/unitară asupra artei muzicale.

Pentru instruirea muzicală, în general, este caracteristică *forma individuală*, diferențiată de lucru (în special, în dezvoltarea aptitudinilor muzicale, în formarea tehnicii vocale, a deprinderilor de interpretare instrumentală etc.). Pe lângă faptul că TAEM este un mijloc eficient de realizare a unei educații muzicale temeinice, contribuind la fixarea, aprofun-

darea și consolidarea cunoștințelor, capacităților și atitudinilor (=competențe) individuale ale fiecărui elev, ea constituie și cea mai importantă formă de evaluare în mod independenta oricărei muzici. În acest sens, temele pe acasă au avantajul de a oferi posibilitatea cunoașterii particularităților individuale ale fiecărui elev, întreaga lui capacitate de muncă, inițiativă, conștiinciozitate etc. De aici reiese *specificul muncii independente* a elevului în efectuarea temelor pe acasă, care constă în faptul că acasă el lucrează singur, sprijinindu-se numai pe cunoștințele-capacitățile-atitudinile obținute la școală, fiind lipsit de acel stimulent care s-a creat datorită prezenței colectivului clasei, prezenței profesorului etc. Astfel, în realizarea temei pe acasă, sunt necesari stimulenți noi care ar mobiliza procesele psihice ale elevului.

TAEM, solicitând o independență în gândire și acțiune, trebuie să poarte amprenta specificului educației artistice. Cunoașterea, trăirea muzicii sunt traduse prin structura psihică a fiecărui elev. Dacă la științele exacte o teoremă se cere a fi înțeleasă la fel de către toți elevii, deși în ritm diferit, atunci creația muzicală urmărește edificarea unui gust muzical estetic, elevat care se formează individual, de la percepția senzorială la gândirea muzicală. Independența în gândire și acțiune, menționează L. Bârlogeanu, presupune capacitatea elevului de a descifra expresia integrată în muzică [9, p. 144]. Dacă muzica a mișcat interiorul ascultătorului, ea se va derula continuu, pentru că aici primește energie [ibidem, p. 72].

Pentru ca TAEM să ocupe locul său în îmbogățirea culturii muzicale a elevilor, ea trebuie să solicite forme dintre cele mai variate și mai interesante. Toate metodele și procedeele de selectare a însărcinărilor trebuie utilizate în mod creator, valoarea lor aflându-se în legătură directă cu obiectul de studiu, cu tema respectivă, cu obiectivele prevăzute pentru o

anumită activitate, cu nivelul intelectual al clasei, cu vârsta elevilor etc.

Activitățile muzicale, realizate în mod independent, trebuie să se axeze pe principiile artei, fiind în directă concordanță cu tematica prevăzută de către curriculum pentru lecția respectivă. Astfel, conținutul temelor se va lărgi treptat, în funcție de dezvoltarea muzicală a elevilor și de materia predată în clasă, contribuind la crearea la elevi a "imunității" împotriva non-valorilor muzicale. Tema pe acasă, constituind de obicei etapa finală a lecției, solicită elevului independență și inițiativă, întrucât sarcinile incluse aici sunt efectuate fără supravegherea directă a profesorului. Edificarea culturii muzicale generale a fiecărui elev presupune realizarea deplină a personalității lui pe o *cale personală* – individuală.

În afară de faptul că temele pe acasă sunt un mijloc eficient de realizare a unui învățământ temeinic, contribuind la fixarea, aprofundarea și consolidarea achizițiilor culturii muzicale, ele constituie și cea mai importantă formă de activitate ce contribuie la formarea/dezvoltarea motivației la elevi față de activitatea muzicală extrașcolară.

În general, realizarea independentă a temelor pe acasă la disciplina *Educație muzicală*, incluzând sarcini atât de ordin teoretic (informativ) cât și de ordin practic (formativ), este un mijloc indispensabil al formării deprinderilor de activitate muzicală permanentă. Or, realizarea temelor pe acasă la disciplina școlară *Educația muzicală*, a sarcinilor de muncă independentă, presupune un efort, o activizare a competențelor formate și dezvoltate anterior. Altfel spus, deprinderile de activitate muzicală independentă cresc numeric și calitativ pe baza cunoștințelor și capacităților deja acumulate, atitudinile muzicale având însă rolul hotărâtor, deoarece sunt rezultatul, în mare parte, al condițiilor în care se formează.

TAEM, incluzând diverse forme de inițiere muzicală prin diferite activități muzical-didactice (audiția muzicală, cânt vocal-coral, citit-scris muzical etc.) cu scop de formare a spiritului de independență și inițiativă, optează pentru formarea unei dependențe spirituale față de activitățile date. Spre deosebire de spiritul de independență, inițiativa constă în nelimitarea elevului doar la executarea independentă a sarcinilor muzical-didactice/muzical-artistice propuse de profesor. El și singur își poate propune sarcini noi, drept urmare a deprinderii de a gândi și a acționa în mod independent. Astfel, însărcinările primite pentru îndeplinire independentă, repetate și dozate judicios, duc nu numai la crearea deprinderilor de realizare a TAEM, dar și la educarea spiritului de independență și inițiativă. În cadrul activităților muzicale, realizate independent, elevul se confruntă cu anumite dificultăți, însă, niciodată cu probleme ce solicită cunoștințe neacumulate în cadrul lecțiilor de educație muzicală sau deprinderi încă neformate. Tema pe acasă la educația muzicală este, concomitent, activitate muzicală independentă, mijloc și finalitate. Deoarece activitatea independentă nu este pe deplin realizată la lecții – în calitate de finalitate, activitatea muzicală extrașcolară devine mijloc de asimilare a cunoștințelor muzicale și despre muzică. Adică activitatea independentă are rolul de mijloc chiar înainte de a fi realizată drept scop.

Lecția de educație muzicală își propune, ca prima sarcină, dezvoltarea deprinderilor și a capacităților de activitate muzicală independentă în calitatea ei de finalitate a activității educaționale, apoi exploatarea și convertirea ei ca mijloc de asimilare a muzicii existente în contextul extrașcolar. Pe când TAEM poate deveni un mijloc puternic de formare a competențelor muzicale doar după ce se vor fi creat deprinderi și obișnuințe elementare pentru activități muzicale indepen-

dente. TAEM este un proces permanent, ce se desfășoară în timp și spațiu, nereducându-se doar la valorile muzicale însușite și propuse de școală.

Tema pe acasă la educația muzicală reprezintă elementul primordial în realizarea educației muzicale permanente. Integritatea sistemului de educație muzicală permanentă solicită prezența și realizarea sistematică a temelor pe acasă.

2.2.1. Tipologia temelor pe acasă la educația muzicală

Specificul calității temelor pe acasă la disciplina școlară *Educația muzicală* este determinat de scopul, obiectivele și conținuturile lor, de rezonabilitatea acestora în procesul educațional, precum și de valoarea lor pentru formarea/dezvoltarea culturii muzicale generale a elevilor.

Pentru a evidenția laturile generale în diversitatea de tipuri de teme pe acasă la această disciplină, este nevoie de o clasificare obiectivă și subiectivă a lor. Problema existenței unei metodologii (concept) de clasificare a temelor pe acasă, sistematizării lor este destul de complicată, avându-se în vedere coexistența diverselor abordări de clasificare a lor. În funcție de *criteriile și premisele* care sunt stabilite la baza clasificării, se conturează, respectiv, și diferite variante de tipologizare a temelor pe acasă la educația muzicală. Tipul de TAEM desemnează un *mod de concepere și realizare* a activităților muzicale independente, o *categorie de activități muzicale* ce prezintă o unitate structurală cu valoare orientativă.

În funcție de *obiectivul* temei pe acasă, identificăm principalele tipuri, fiecare din ele având o structură proprie, determinantă, dar nu precisă, rigidă, ci una flexibilă, deschisă, ce ar permite adaptări și diversificări dependente de variabilele ce definesc contextul respectivei activități muzicale independente: specificul TAEM, particularitățile individuale ale

elevului, condițiile și mijloacele de realizare a activităților muzicale independente etc.

Metodologia de clasificare a TAEM circumscrie totalizarea elementelor ei, care, în ansamblu, asigură *integritatea* tuturor *activităților muzicale* realizate în mod independent de către elevi și *menținerea manifestărilor* ei fundamentale în diferitele variante de corelație a activităților muzicale independente. Ele, în calitate de părți componente ale TAEM, se află în raport de reciprocitate și se realizează într-o anumită consecutivitate. De aceea tipologia temelor pe acasă, care este destul de variată, nu poate fi șablonizată după o clasificare unică, stabilită odată pentru totdeauna. Prezența variabilă a diferitelor tipuri de activități muzicale în contextul aceleiași teme pe acasă nu permite o structurare absolută a celor din urmă, ci doar una relativă, flexibilă de la un caz la altul. Pe lângă acești factori, însă, putem stabili și unele particularități metodologice, specifice pentru fiecare tip de TAEM, favorabile fixării pentru fiecare categorie a unei anumite structuri relativ conturate (Figura 6).

1. Caracterul TAEM. Conform lui I. Gagim, TAEM, în funcție de obiectivul urmărit și de forma de realizare, pot purta amprenta atât a *aspectului instructiv* (rezolvarea temelor din manualul școlar, lectura suplimentară din domeniul muzicii, confecționarea de diferite pseudoinstrumente muzicale etc.), cât și (preponderent) a *aspectului educativ* (audieri muzicale, colecționarea cântecelor de diferit gen de la persoanele în vârstă din localitate, alegerea muzicii pentru utilizarea ei ca material suplimentar la alte obiecte școlare etc.).

Activitățile muzicale de ordin *instructiv*, vizând acumularea de informații muzicale și despre muzică, se vor direcționa spre centralizarea și integrarea lor în jurul polului educativ, adică spre formarea de atitudini.

Latura *instructivă*, care urmărește în primul rând acumularea de cunoștințe și dezvoltarea aptitudinilor muzicale, va solicita prezența unui fond emoțional cu efect de sensibilizare psihologică și spirituală a elevului, cu finalitate de formare și dezvoltare a atitudinilor muzicale.

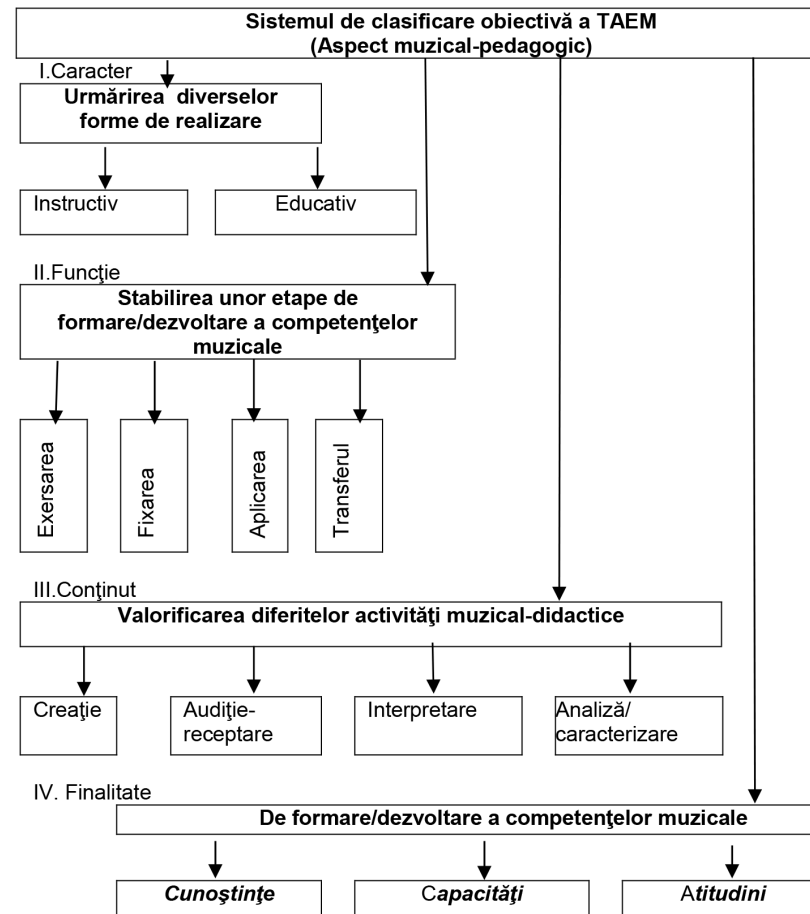


Figura 6. Sistemul de clasificare obiectivă a TAEM

Activitățile muzicale independente, de natură instructivă, își demonstrează eficiența numai prin valoarea aplicabilității lor întru realizarea adecvată a activităților muzicale educative. Valoarea aspectului instructiv rezidă în favorizarea dezvoltării eficiente a atitudinilor muzicale și nu în acumularea propriu-zisă a cunoștințelor și capacităților muzicale.

2. Funcțiile TAEM, în viziunea M. Morari, reflectă valoarea *intrinsecă* și *extrinsecă* a lor în contextul procesului instructiv-educativ. Formarea/dezvoltarea competențelor muzicale reprezintă un proces în continuă desfășurare, care presupune o realizare sistematică, eșalonată de la o etapă la alta. Depășirea succesivă a acestor etape va asigura o formare/dezvoltare exhaustivă a aspectelor date de cunoaștere a artei muzicale (Figura 7):

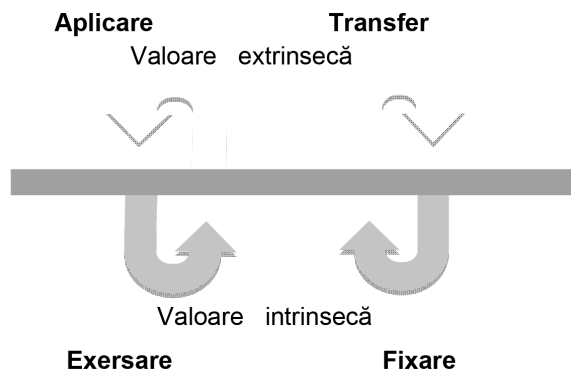


Figura 7. Valoarea extrinsecă și intrinsecă a TAEM

Valoarea intrinsecă a TAEM presupune *exersarea* și *fixarea* anumitor competențe muzicale. Acest aspect, fiind orientat spre cunoașterea muzicii din interior, antrenează competențe concrete, urmărind, inițial, exersarea și fixarea nemijlocită a lor. Funcția de exersare și fixare a TAEM realizează obiective didactice fundamentale, urmărind formarea competențelor

existente independente, fără trasarea unor interacțiuni reciproce ale acestora.

Cunoașterea unor noțiuni, categorii, termeni, legi muzicale specifice, cunoașterea de date, informații despre muzică, despre evoluția ei, despre compozitori, interpreți, formații, instrumente, epoci, curente, școli, stiluri artistice etc. constituie obiective ale acestui tip de TA, cu funcții de exersare/fixare a competențelor muzicale.

Valoarea extrinsecă a TAEM presupune funcția de *aplicare* și *transfer* a ei. Astfel, conceptele, ideile, comportamentele, însușite de elevi în clasă, vor rămâne nu doar la nivel de o simplă informație, ci un puternic stimul de aplicare/transfer în comportamente morale, etice și estetice ale individului. Creațiile muzicale ale marilor compozitori, oglindind epocile, stilurile, istoricul, valoarea artistică a lor, studiate la lecțiile de educație muzicală, vor fi reactualizate în condiții extrașcolare (cotidiene) prin comportamente personale adecvate. Acest procedeu reprezintă aplicarea/transferul experiențelor muzicale ale elevilor dintr-un stimul emoțional-informațional în unul operant (Figura 8).

Funcția TAEM se raportează, în general, obiectivelor ei. Astfel, temele pe acasă cu funcții orientate intrinsec (exersare/fixare), vor urmări ca elevii, prin acțiune muzicală independentă:

- să-și formeze/dezvolte capacități de percepție integrală a sferei imagistice în creațiile muzicale de proporții;
- să cunoască constituenții principali ai imaginii în arta muzicală – expresia sonoră a lumii interioare-sufletești și reprezentările asociative;
- să însușească o diversitate largă de procedee de dezvoltare a discursului muzical;
- să conștientizeze unele mijloace și procedee de redare a imaginii muzicale ale naturii – reproduceri și descrieri muzi-

cale, sugestii muzicale spațiale, de lumină și culoare, de statism și mișcare etc. ;

- să-și îmbogățească vocabularul muzical cu noi termeni pentru caracterizarea adecvată a muzicii;

- să însușească unele criterii de estimare valorică a creațiilor muzicale de gen popular și cult din tezaurul muzicii naționale;

- să însușească un anumit repertoriu prin interpretare vocală, cuprinzând creații de valoare amplă;

- să cunoască diverse aspecte ale legăturii muzicii cu alte arte – asemănări și deosebiri, elemente comune și trăsături specifice etc.

Spre deosebire de acestea, TAEM, cu funcții de aplicare și transfer, are menirea de a extinde orizontul de manifestări muzicale independente ale elevilor, urmărind ca ei:

- să conștientizeze prioritatea limbajului muzical în exprimarea artistică a atitudinii lor față de realitate;

- să utilizeze adecvat termenii de limbaj specific pentru caracterizarea operelor muzicale în raport cu alte arte influențate reciproc direct sau indirect;

- să-și extindă orizonturile cunoașterii artistice prin abordări dintre cele mai diverse a relațiilor dintre muzică și alte arte;

- să conceptualizeze arta muzicală ca expresie a stărilor sufletești, generate de realitatea înconjurătoare;

- să înțeleagă caracterul subiectiv al imaginii muzicale vizavi de mijloacele de realizare a ei;

- să exprime atitudinea individuală, să caracterizeze conținutul de imagini al creațiilor audiate/vizionate/interpretate independent de pe pozițiile gustului artistic propriu elevat;

- să cunoască raportul dintre muzică cu alte fenomene ale vieții, alte domenii de activitate umană.

În aceste două etape, competențele muzicale, deja exersate și fixate, sunt raportate la alți factori, la alte condiții, la alte

mijloace de realizare etc., subordonându-se atitudinilor muzicale.

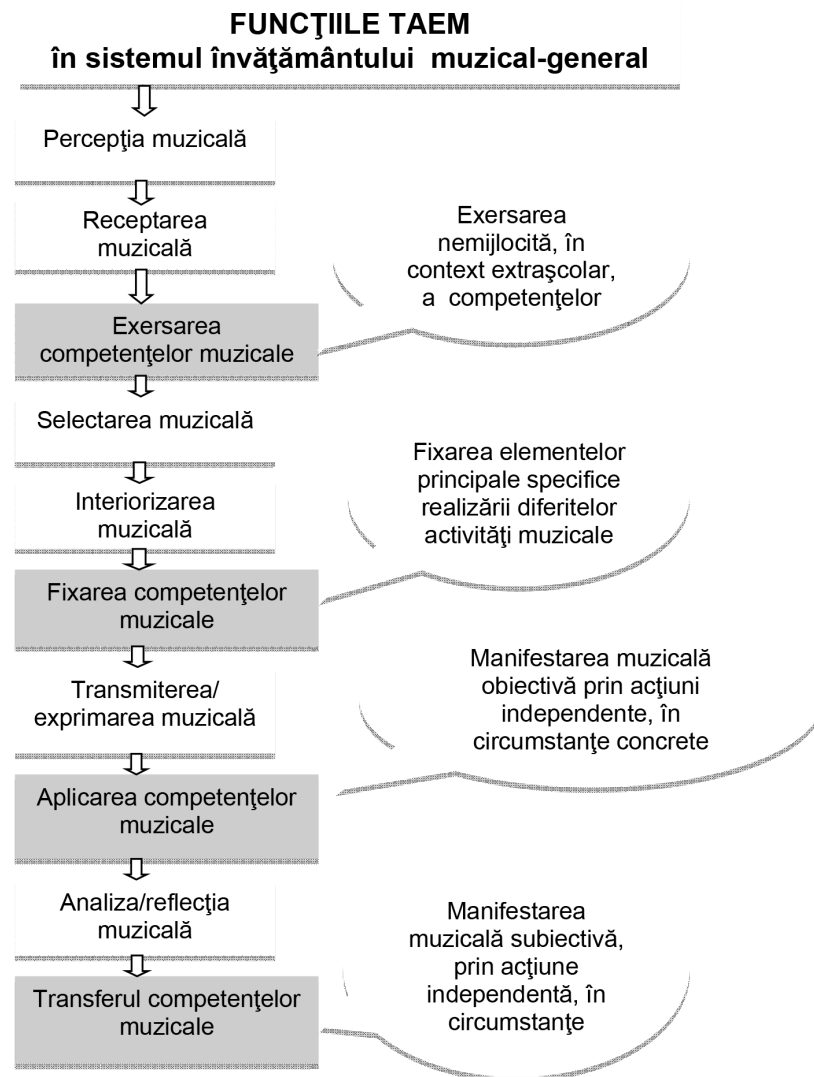


Figura 8. Sistemul funcțional al TAEM

3. La baza uneia din clasificări stabilim orientarea TAEM spre valorificarea diferitelor activități muzicale, raportate la concepția curriculumului modern.

Activitățile muzical-didactice, realizate independent de către elevi, solicită diverse forme de inițiere muzicală ca acte de creație, audiere, interpretare și reflectare (analiză/critică). În dependență de prezența sau predominarea unuia dintre aceste aspecte, vom determina TAEM cu caracter *creativ, auditiv, interpretativ și reflexiv*.

Acest tip de clasificare, de asemenea, este unul relativ, deoarece definitivarea categorică a lor este cu neputință. Coexistența, conlucrarea, prezența simultană a două sau mai multe activități muzicale în contextul unei teme pe acasă este firească, fapt ce poate favoriza doar predominarea uneia dintre activități.

Următoarea activitate muzicală propusă pentru lucrul independent poate servi drept model în acest sens: „Interpretați o colindă selectată de la părinți, bunici, radio, TV etc. (care v-a impresionat mai mult)” (S. Croitoru. Manual de Educația muzicală, cl. IV). Inițial, elevul *va audia* mai multe colinzi, în diverse împrejurări și din diferite surse. În baza unei *reflecții/analize* va selecta doar una, care l-ar impresiona mai mult și pe care, în ultimă instanță, o va *interpreta*, implicând, totodată, și unele aspecte de *creație muzicală individuală*.

Interpretarea muzicii este activitatea care predomină la momentul respectiv față de celelalte activități muzicale. Pentru interpretarea muzicală, care constituie obiectivul sistemului dat de activități, și-au găsit aplicabilitate și alte aspecte muzicale – audiția-receptarea; analiză/caracterizare, precum și creația muzicală.

4. Următoarea sistematizare a TAEM, precizată de către M. Morari constă în antrenarea aspectelor de cunoaștere și asimilare a artei muzicale, în formarea și dezvoltarea lor:

1. *Temele pe acasă de însușire a cunoștințelor muzicale și despre muzică* presupun însușirea teoretică atât a cunoștințelor-cheie (fundamentale), precum și a celor particulare.

Efectuarea oricărui tip de activitate muzicală (compunere, interpretare sau audiere etc.) solicită un anumit volum de cunoștințe din domeniul muzicii. Acest tip de temă pe acasă are un obiectiv fundamental – însușirea de cunoștințe (și, pe baza lor – dezvoltarea unor capacități și atitudini muzicale). Cunoștințele muzicale și despre muzică, însușite în mod independent de către elevi, vor determina, în mare măsură, finalitatea activităților muzicale practice și nu acumularea mecanică, propriu-zisă a lor.

2. *Temele pe acasă de formare a capacităților muzicale*. Fenomenul muzical există real numai sub formă de proces real, atunci când sună, influențează sau creează anumite stări, „trairi”, atitudini. Valoarea muzicală nu poate exista în afara sonorității propriu-zise a lui, adică în afara contopirii directe și intuitive a elevului cu muzica, sub formă creativă, interpretativă sau auditivă. Orice formă de „a face” muzică (de activitate muzicală) solicită prezența și manifestarea unor competențe muzicale.

În majoritatea lor, aptitudinile muzicale pot fi dezvoltate prin intermediul activităților muzicale independente, extrașcolare. Varietatea condițiilor spațiale, temporale, multitudinea mijloacelor de realizare a activităților muzicale independente, promovate în afara lecției de educație muzicală, contribuie la formarea/dezvoltarea capacităților muzicale.

3. *Temele pe acasă de formare a atitudinilor muzicale*. Potrivit finalității educației muzicale ca disciplină școlară, conchidem prevalarea formării/dezvoltării atitudinilor muzicale, care, conform lui Vl. Pâslaru, reprezintă *nucleul, esența* noțiunii de educație [109]. Competențele muzicale, consti-

tuind piloni ai fundamentării atitudinilor muzicale, oferă prioritate acestora. Marea diversitate a muzicii, prezentă în afara lecției de educație muzicală, este valorificată în mod discret de către elevi, în funcție de gustul estetic al acestora.

În aceste condiții se conturează funcția duală a atitudinilor muzicale:

- ca *mijloc* de valorificare a artei muzicale (prin care atitudinile muzicale și gustul estetic presupun anumite criterii de selectare a muzicii), și
- ca *finalitate* în sine, muzica constituind factor indispensabil al culturii spirituale a elevului.

Divizarea dată a aspectelor de cunoaștere și asimilare a artei muzicale în contextul activităților muzicale independente, este una relativă, convențională. Constituind un tot întreg, ele coexistă și conlucrează în favoarea realizării oricărei activități muzicale. Orice formă de activitate muzicală solicită anumite cunoștințe, aptitudini și, nu în ultimul rând, manifestarea atitudinilor muzicale.

La fiecare moment al uneia din activitățile muzicale extrașcolare coexistă o multitudine de factori, variabile, condiții etc. Există factori de ordin *social, psihologic, fizic*, mai mult sau mai puțin implicați în procesul educativ-muzical și aflați în diferite forme de acțiune reciprocă. Fiecare dintre factorii prezenți poate influența într-o anumită măsură desfășurarea și efectele procesului de autoeducație muzicală prin activități independente. Aceste fenomene au determinat și posibilitatea unei clasificări subiective a TAEM (Figura 9):

Clasificarea subiectivă a TAEM favorizează completarea educației muzicale, având în vedere, efectele pozitive ce pot sprijini procesul de instruire muzicală școlară.

Spre deosebire de activitatea muzicală la lecție, activitatea muzicală în cadrul temei pe acasă cuprinde forme și posibi-

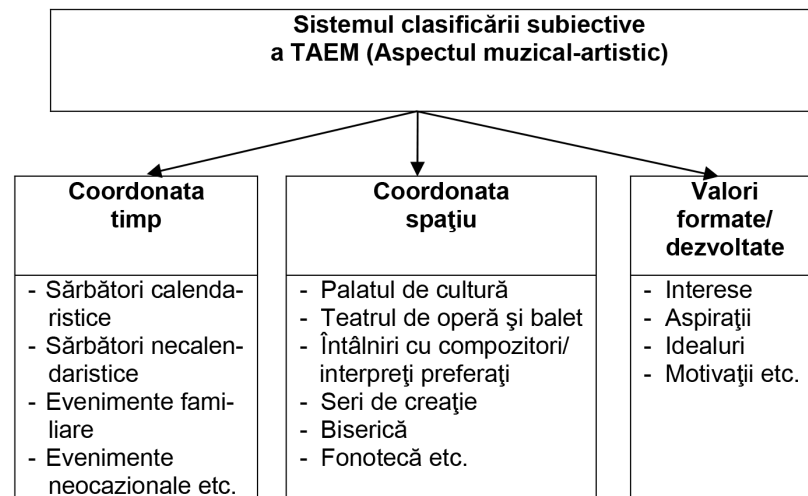


Figura 9. Sistemul clasificării subiective a TAEM

lități mai avantajoase pentru formarea/dezvoltarea culturii muzicale a elevilor:

- posibilitatea unor manifestări muzicale individualizate;
- prezența unei arii largi de mesaje/informații/surse muzicale;
- selectarea subiectivă a valorilor muzicale (în dependență de interese);
- manifestarea/creșterea motivațiilor, curiozității și aspirațiilor de contact muzical permanent prin diferite forme etc.

Aici conchidem:

- În funcție de criteriile și premisele conceperii TAEM, s-au conturat și diferite tipologii obiective de clasificare a lor după *caracter, funcție, conținut și finalitate*.

- Particularitățile temporale, spațiale și psihologice influențează desfășurarea și efectele procesului de autoeducație

prin activitățile muzicale independente, determinând clasificarea subiectivă a TAEM.

- Conștientizarea tipologiilor TAEM poate contribui la eficientizarea activității profesorilor de educație muzicală, precum și la o concepere adecvată de conținut și structură a acestora.

2.2.2. Tema pe acasă la educația muzicală ca formă specifică de evaluare a culturii muzicale a elevilor

Întreaga existență a omului este însoțită de numeroase evaluări. Din literatura pedagogică destinată evaluării aflăm despre aprecierile cercetătorului V. Pavelcu, pe care le-a făcut în acest sens: „Ciclul existenței noastre este un șir de examene în fața naturii, a societății, a propriei conștiințe...” [106, p. 98].

Observările realizate asupra acțiunilor omului au condus la constatarea faptului că acțiunile de evaluare devin mai necesare, evidente, amplificându-se totodată și rolurile lor, în funcție de complexitatea activității.

Ca și toate activitățile umane, educația – acțiune conștientă, întreprinsă deliberat, din perspectiva anumitor obiective, presupune și procese evaluative, realizate în interacțiune cu toate celelalte componente ale ei. În activitatea educativă evaluarea se impune din mai multe considerente, care reies, pe de o parte, din interdependența învățământului cu dezvoltarea economică, socială și culturală, iar pe de alta, din cerințele interne ale sistemului educativ. Prima, fiind orientată spre scopul educativ, este originea celei de-a doua.

În procesul educațional integrat *predare-învățare-evaluare*, componenta *evaluare* ocupă un loc de importanță supremă psihopedagogică și socială. Una din prioritățile de prim ordin ale reformei învățământului, afirmă I. Bontaș, o constituie modernizarea evaluării, perfecționarea metodologiei și

tehnologiilor de evaluare în corelarea lor cu reforma curriculară [15, p. 87].

Într-o primă perspectivă, evaluarea este menită să furnizeze factorilor care gestionează activitatea învățământului muzical informații privind cantitatea și calitatea conținuturilor muzicale contactate de către receptor (elev) în condiții extrașcolare. În sens larg, evaluarea prin TAEM se referă la acea activitate prin care sunt colectate, prelucrate și interpretate informațiile privind starea și funcționarea de perspectivă a întregului sistem educativ-muzical.

Actul de evaluare a culturii muzicale generale a elevilor, care este una relativă, subiectivă, întrucât plasează și estimează în prim-plan atitudinea muzicală realizată prin prisma activităților muzicale extrașcolare, va aduce rezultate mult mai veridice, mai obiective vizavi de evaluarea culturii muzicale a elevilor în condițiile școlare. Acest lucru are loc deoarece în cadrul activităților muzicale școlare elevul este lipsit sau limitat în posibilitatea de a manifesta atitudine subiectivă, nedirijată față de o anumită muzică. Nivelul culturii muzicale a elevilor nu este determinat numai de cantitatea competențelor muzicale acumulate, ci, mai ales, de calitatea lor, valoarea operațional-atitudinală, adică de experiența muzicală a elevilor.

Acumularea cunoștințelor muzicale nu prezintă un scop în sine, ci se realizează pentru efectele pe care le produc în sensul formării culturii muzicale a elevilor și pentru a fi aplicate în noi demersuri culturale și acțiuni practice muzicale.

Evaluarea rezultatelor de acest tip necesită o urmărire globală-sistematică, realizată în alt cadru decât cel al condițiilor școlare. Cu atât mai mult, în sensul educației muzicale, unde cultura muzicală a elevilor se fundamentează în special pe aspectele afectiv-atitudinale.

Reprezentând un mijloc eficient de fixare, operaționalizare etc. a cunoștințelor și competențelor muzical-artistice a elevilor, precum și o metodă de formare/dezvoltare a atitudinilor muzicale și a motivației de comunicare cu fenomenul muzical, *tema pe acasă* își reflectă de asemenea, capacitatea sa evaluativă în contextul activităților muzicale extrașcolare. Actul de evaluare nu este o etapă supraadăugată ori suprapusă procesului de învățământ, ci constituie un act integrat activității pedagogice. Evaluarea constituie o ocazie de validare a justeții secvențelor educative, a componentelor procesului didactic și un mijloc de delimitare, fixare și intervenție în conținuturile și obiectivele educaționale.

Tema pe acasă la educația muzicală, concepută ca formă specifică de evaluare, reprezintă nu numai un control al cunoștințelor sau mijloc de măsurare obiectivă, ci și un mijloc de perfecționare, care facilitează formarea. Pentru ca aceste teme să poată conduce la realizarea obiectivelor menționate, este nevoie de o evaluare specifică a calității și a îndeplinirii lor în mod independent. Dificultățile evaluării culturii muzicale prin activități muzicale extrașcolare pot trimite la veritabile aporii, degajate de încercarea de a răspunde la 3 întrebări fundamentale (Figura 10):



Figura 10. Traseul evaluării pedagogice

Atunci când se pune problema estimării unei valori, apare întrebarea: *Ce evaluăm?* O stare existentă a individului sau evoluția lui?

Un neajuns mare al evaluării rezidă în centrarea sa exclusivă asupra uneia dintre reperele menționate. Starea de moment a

elevului este, desigur, rezultatul unei istorii, al unui bagaj cultural, dar nu trebuie ocultată realitatea procesuală, devenirea existenței umane, virtualitățile și posibilitățile ce țin de viitor.

Munca independentă reflectă nivelul de realizare al obiectivelor preconizate pentru un anumit volum de cunoștințe. Temele pe acasă la disciplina școlară *Educația muzicală*, care urmăresc fixarea și consolidarea anumitor cunoștințe, capacități și atitudini, participă, totodată, și la evaluarea *calității* lor. Astfel, în baza obiectivelor stabilite de către profesor, tema pe acasă la disciplina dată va urmări verificarea realizării obiectivelor operaționale, rezultatelor învățării, proceselor de învățare (Figura 11).

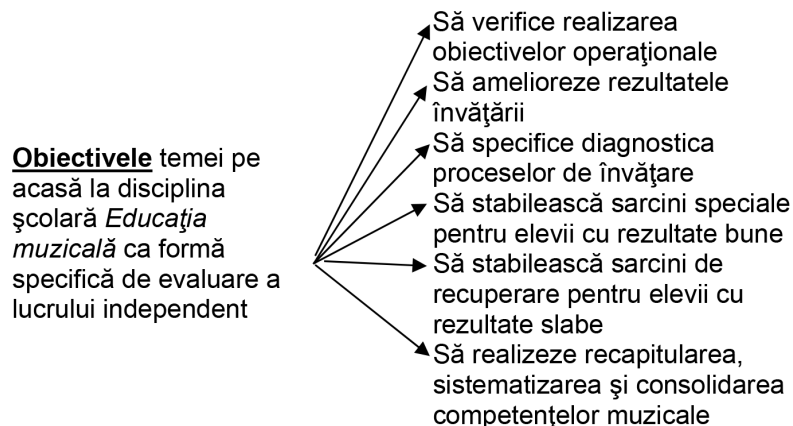


Figura 11. Obiectivele TAEM ca formă de evaluare

Cum evaluăm? În domeniul învățământului muzical, unde elementul subiectiv predomină și este decisiv, planul finalităților evaluării înregistrează deplasarea accentului de pe *aspectul exterior* – cel instructiv-informativ-teoretic (care presupune cunoștințe muzicale și/sau despre muzică, precum și aptitudini/capacități de a o interpreta, analiza, aprecia etc.), pe *aspectul interior* – cel formativ-aplicativ (prin care se

reflectă dragostea, interesul elevului pentru arta muzicală, tendința de autorealizare și de modelare a eului conform legilor ei sublimă – a atitudinilor).

Urmărind *fixarea, consolidarea, aprofundarea și completarea* cunoștințelor elevilor acumulate la lecții, *tema pe acasă* la educația muzicală constituie cea mai importantă *metodă* prin care profesorul poate evalua cunoștințele, capacitățile și atitudinile muzicale, însă, și aici, la fel ca și în cazul însărcinărilor, aprecierea se va produce pe linia „spiritualului”, deoarece simțul, trăirea interioară, sensibilitatea și receptivitatea artistică necesită o apreciere specifică disciplinei date.

Vizavi de specificul tuturor tipurilor de evaluare a aspectelor de cunoaștere și asimilare a artei muzicale școlare, tema pe acasă la *educația muzicală* reprezintă o formă de evaluare ce se referă, în special și în mod direct, la realizarea scopului final al *educației muzicale* prin activități muzicale extrașcolare, adică – *necesitatea spirituală de contactare permanentă a elevului cu muzica*. Acest tip de evaluare se realizează prin anumite faze:

- de deschidere a evaluării spre rezultatele spațiului extrașcolar (competențele relaționale: elev-muzică; disponibilități de apreciere a muzicii valoroase etc.);

- de extindere a acțiunii de evaluare de la verificarea și aprecierea rezultatelor – *obiectivul tradițional*, la evaluarea desfășurării procesului de activitate muzicală independentă, a *strategiilor* de activitate muzicală independentă, care conduc la anumite rezultate, precum și a *situațiilor (motivației)* de activitate muzicală independentă;

- de luare în calcul a altor indicatori decât a achizițiilor muzicale cognitive, precum este *manifestarea atitudinilor* vizavi de activitatea muzicală independentă.

Pentru ce evaluăm? Evaluarea manifestării cunoștințelor, capacităților și atitudinilor muzicale la disciplina școlară *Educația muzicală* în cadrul temei pe acasă, nu poate fi examinată doar ca acțiune suficientă sieși. Această activitate trebuie să fie realizată ca un demers necesar actului de instruire/educare la disciplina dată. În consecință, ea nu poate omite din atenție analiza aspectului instructiv, vizând formarea/dezvoltarea sistematică a competențelor muzicale, după cum nici nu se poate limita la ele, neglijând ceea ce este general, semnificativ pentru o categorie întreagă de subiecți – formarea culturii muzicale la elevi ca parte componentă a culturii spirituale. Realizările date trebuie să fie actualizate prin prisma situațiilor/posibilităților particulare de manifestare/activitate muzicală ale elevilor în condițiile extrașcolare. Această conexiune legitimează realizarea acțiunilor de evaluare, ceea ce presupune rezultate școlare măsurabile la nivelul *cunoștințelor și capacităților* muzicale, precum și a celor relative, avându-se în vedere cunoașterea situațiilor concrete, particulare de activitate muzicală extrașcolară a elevilor, precum și *manifestarea atitudinală* de contact cu muzica valoroasă.

Direcția principală a evaluării activităților muzicale independente o reprezintă extinderea lor asupra activității muzicale propriu-zise, a condițiilor, factorilor și proceselor de care depinde calitatea și eficiența activităților muzicale date.

În consecință, rezultatele activităților muzicale extrașcolare nu pot fi cunoscute, dar, mai ales, interpretate, apreciate și explicate decât în strânsă legătură cu evaluarea atitudinilor și necesităților spirituale, în rezultatul cărora ele s-au realizat. Direcția acțiunii de evaluare marchează astfel 3 etape de dezvoltare a lor (Figura 12):

I	Însușirile muzical- psihologice ale elevului	<i>Dorința</i> de cunoaștere profundă creației componistice a lui J. S. Bach
II	Activitatea muzicală extrașcolară propriu- zisă	<i>Audierea</i> intensivă conștientă a muzicii lui J. S. Bach; <i>Analiza</i> muzicologică, artistică, estetică a creației lui J. S. Bach
III	Efectele activității muzi- cale extrașcolare ale elevului	<i>Formarea/dezvoltarea</i> unui gust muzical elevat; <i>Cunoașterea</i> profundă a creației muzicale a lui J. S. Bach

Figura 12. *Direcții ale acțiunii de evaluare*

Cele trei etape distinctivă ale actului evaluativ a activităților muzicale independente reflectă caracterul multidimensional al lui.

Tema pe acasă la educația muzicală, ca formă de evaluare, reprezintă un model de observare dirijată din afară și care este stabilit de către profesor, dar favorabil prin faptul că lasă, totodată, loc pentru autodirijare și, respectiv, pentru autoevaluare. TAEM reprezintă *etapa de tranziție* prin intermediul căreia elevii se desprind treptat de tutela profesorului, ca, în final, să ajungă la o independență completă de activitate/practică muzicală raportată necesităților spirituale permanente.

2.3. Inteligența muzical-artistică ca finalitate a educației muzicale permanente

Am tratat o serie de factori psihopedagogici specifici educației muzicale permanente, care participă nemijlocit la dezvoltarea independenței în gândire și acțiune. Prezența, profunzimea, intensitatea și frecvența trăirii muzicii, antrenează o amplă facultate distinctivă a formării/dezvoltării culturii

muzicale prin *acțiune și cunoaștere independentă – inteligența muzical-artistică (IMA)*.

Noțiunea de *inteligentă* este explicată în DEX ca facultate de a înțelege (ușor și bine), de a cunoaște, deșteptăciune, iar noțiunea *intelligent* – persoană care posedă o pregătire culturală temeinică [45, p. 376].

H. Gardner (1983) conturează „teoria inteligențelor multiple” conform căreia se disting opt tipuri de „inteligentă” ca stiluri individuale de cunoaștere ale situațiilor, printre care: interpersonală, intrapersonală, kinestezică, naturalistă, muzicală, logico-matematică, lingvistică, spațială. Autorul nu neagă contribuțiile aduse în clarificarea de fond a inteligenței, ci constată diversitatea modalităților de manifestare a ei la indivizi. Astfel are loc generarea unei apropieri de stilurile de cunoaștere individuală a diverselor situații [39, p. 24]. Diferențierea are loc în domeniile în care se desfășoară cunoașterea, de particularitățile individului în acest sens. Aici se constată că inteligența este considerată drept capacitate de a rezolva probleme sau sarcini aplicative, prin utilizarea unui set de valori din diferite domenii, după nivelul de cultură a individului, după valorile lui biologice, psihologice, spirituale, sociale, ale cadrului de acțiune și manifestare. Astfel, în definiția lui E. Lapdau, *inteligenta muzicală* este caracterizată prin „abilitatea de a recunoaște și a compune ritmuri și tonalități, melodii și rime, a cânta, a memora și a reproduce combinații de sunete, a interpreta vocal, a diferenția valori acustice, a compune, a aprecia și a valoriza combinațiile muzicale, a crea, a identifica cu sensibilitate valori ale sunetelor, a asocia sunete, a aprecia expresivitatea muzicală, a valoriza muzical trăirile...” [83, p. 137].

Conform concepției lui I. Gagim, *inteligenta muzicală* este „facultatea distinctă a omului de a sesiza esențialul în lumea

muzicii, de a deosebi adevărul muzical de neadevăr, valoarea de nonvaloare...” [63, p. 255]. *Inteligența nu numai rezolvă probleme, dar și pune probleme*, afirmă autorul [ibid, p. 136].

În domeniul învățământului muzical, persoana care posedă IMA este capabilă, prin relația *Om Muzică*, să-și fortifice în permanență cultura spirituală prin prisma unui nivel înalt de cultură muzicală. Astfel, definiția IMA, pe care o propunem – *ansamblu integrat de cunoștințe, capacități și atitudini muzicale, exersate și transferate adecvat și spontan în diferite situații, mobilizând și reorganizând resursele interne și externe pentru atingerea scopului final al educației muzicale*, adaptată după X. Roegiers [49, p. 115], nu poate fi concepută în afara unui sistem bine organizat de educație muzicală permanentă.

Partea a doua a definiției noastre care este axată pe implicarea resurselor interne și externe de realizare a educației muzicale permanente, sugerează totodată ideea că inteligența muzicală nu se reduce la competențele muzicale ci integrează și caracteristicile gândirii muzicale. Căci formarea/dezvoltarea competențelor muzicale, ca obiective ale educației muzicale permanente, menționează autorul, rezultă din funcțiile acesteia la nivel *cognitiv, estetic și social-educativ* [ibid, p. 63], unde:

– *Funcția cognitivă* se realizează prin intermediul imaginilor sonore concret-senzoriale, receptate în mod individual și trăite la nivel psihic;

– *Funcția estetică* rezultă din valoarea și conținutul creațiilor muzicale ce alcătuiesc materia activităților muzicale independente. Pentru a facilita dezvoltarea lumii spirituale a elevilor, conținutul muzical-educativ trebuie să aibă o valoare funcțională, operându-se cu muzică cât mai expresivă, convingătoare și emoțională în aspectele auditiv și interpretativ;

– *Funcția social-educativă* atribuie un anumit conținut de valorificare a mesajelor sonore și a formelor de prezentare/receptare estetică a lor.

Iată de ce obiectivele principale ale IMA sunt de natură *motivațională, cognitivă, comportamentală și operațională*. De aici și multitudinea caracterelor inteligenței muzical-artistice percepute prin prisma atitudinilor, capacităților și cunoștințelor muzicale:

- multifuncționalitatea;
- evaluabilitatea la nivel de proces și produs;
- integralitatea: mobilizarea unui ansamblu de resurse ale mediului muzical;
- finalitatea;
- caracterul situațional: manifestarea în cadrul unui ansamblu de situații.

Acestea sunt componentele de bază ale IMA, căci conduc la formarea-dezvoltarea gustului estetic muzical elevat.

Pornind de la *teoria coerentă a învățării* [77, p. 137] și a structurilor ei cognitive [80, p. 32], deducem obiectivele-cadru ale educației muzicale permanente:

- formarea competențelor de activitate muzicală independentă;
- formarea competențelor de autoinstruire/autoevaluare.

Caracterul semnificativ al IMA conferă sens modului de integrare în condițiile mediului muzical extrașcolar prin inițiativă proprie. Dacă în cadrul activităților muzicale școlare (formale) sunt prezenți o serie de factori cu rol de monitorizare a implicării elevului în diverse activități muzicale (profesorul, colegii, caracterul atractiv al activităților muzicale etc.), atunci în condițiile extrașcolare (informale) acești factori lipsesc, favorizând trecerea în prim plan a dorinței, gustului

muzical, a autoinițierii lui în diverse activități muzicale extrașcolare.

Conceptul modern al educației muzicale prevede formarea-dezvoltarea culturii muzicale a elevului prin integrarea adecvată a componentelor cognitive și de asimilare a muzicii după o formulă (Figura 13):

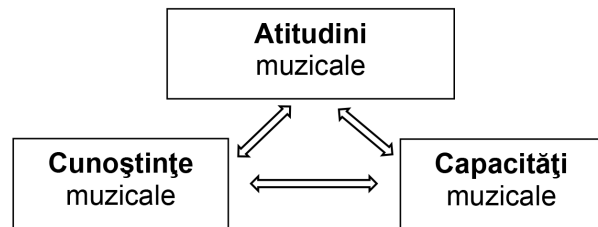


Figura 13. Componentele IMA

Educația muzicală permanentă valorifică *atitudinile muzicale*, care constituie prim factori în inițierea elevilor în diverse activități muzicale, realizate într-o formă neregulată, independentă.

IMA se raportează, în special, atitudinilor muzicale, vizând prezența:

- gustului estetic-muzical;
- dorinței de contactare a fenomenului muzical;
- pasiunii față de muzica valoroasă;
- receptivității către mediul muzical;
- autodirijării/autoafirmării în diverse activități muzicale.

IMA trasează itinerarii de adaptare/încadrare a competențelor muzicale, deja formate, spre contexte noi, atenuând decalajul creat dintre educația muzicală școlară și cea permanentă. Aceasta reprezintă un aspect important al sistemului de învățământ muzical, prin intermediul căruia elevul este pregătit treptat, sistematic pentru o „deschidere spirituală”

față de contactul cu muzica în mod individual continuu. În acest context, nivelului de corespondență dintre mediul școlar și cel cotidian i se atribuie o structură constituită din anumite componente care se află într-o strânsă corelație.

Prin conținutul său, IMA este un rezultat al procesului de generalizare a *finalităților* constitutive ale întregului proces educativ-muzical, pe care îl prezentăm în Tabelul 5:

Tabelul 5. Componentele IMA

	Componentele IMA	Finalitățile educației muzicale	Contexte de referință
EDUCAȚIA MUZICALĂ PERMANENTĂ	Idealul estetic-muzical	Modelul elevului – ca element armonizant al universului sonor, aflat în centrul fenomenelor muzicale și prin fenomenele muzicale.	Sursele muzicale din natură și societate: trăirea, auzirea, interiorizarea la nivel spiritual
	Scopul estetic-muzical	Cultura muzicală ca element structural al culturii spirituale	Organizații sociale de promovare a culturii muzicale în mase (Cămine culturale, Teatrul de Operă și Balet, Biserică, Fonotecă etc.)
	Obiective estetic-muzicale	Formarea/dezvoltarea competențelor muzicale	Forme independente de a face muzică: - audiție muzicală; - interpretare muzicală, - creație muzicală; - reflecție muzicală

IMA relevă informații despre nivelul de cultură muzicală a prin prisma autoimplicării personale în diversele forme și ipostaze de activitate muzicală.

Prin contribuția sa, J. Bruner a încercat să construiască o teorie a dezvoltării intelectuale. Pentru a constata actualitatea acestei teorii reactualizăm elementele principale, ca rezul-

tate a unor comentarii ample din literatura pedagogică românească:

- pentru înțelegere și apoi transfer, materia trebuie prezentată structural, cu relațiile între informațiile interne și externe, iar pentru dezvoltarea intelectuală, *elevul trebuie să învețe independent, structural și activ*;
- învățarea nu este doar o acumulare a unor produse cognitive, ci trebuie să permită continuarea cunoașterii, la care se asociază și *motivația*;
- dezvoltarea intelectuală este condiționată de *modul independent de interpretare a stimulilor*, de interiorizarea evenimentelor în memorie, de pregătirea progresivă a elevilor de a deveni independenți, de a-i învăța că orice cunoaștere este un proces și nu un produs [44, p. 123].

Influența continuă a muzicii însă generează persoanei o serie de reacții psiho-spirituale prin care el reacționează prin trăire individuală, într-un anumit mod, la muzica din exterior – se întristează, se bucură, se relaxează sau se agită prin dialogare cu fenomenul sonor. Activitatea muzicală permanentă constituie în acest sens un factor de mediere și interacțiune a tuturor componentelor inteligențiale prezente aici – *IMA: contextuală, academică și experiențială*.

IMA contextuală constituie ansamblul acțiunilor muzical-artistice, prin care elevul interacționează permanent cu mediul muzical care îl înconjoară pe tot parcursul vieții. Mediul muzical, prin diversitatea formelor sale, oferă elevului posibilități nelimitate de activități individuale, ele fiind realizate intuitiv, la nivelul unor competențe muzicale primare. Elevul, asimilând *selectiv* influențele mediului, diversifică, percepe și trăiește valorile muzicale în funcție de nivelul competențelor lui muzicale deja formate/dezvoltate în context curricular, adică în funcție de *inteligența muzical-artistică academică*.

Existența celor două laturi este monitorizată prin inițiativa proprie a elevului de a selecta valori muzicale, a le percepe, de a le analiza, a le re-trăi prin *inteligența muzical-artistică experiențială* (atitudinală), prin care el simte necesitatea unui contact permanent, al sesizării mediului muzical permanent datorită selectării permanente a valorilor muzicale receptate (Figura 14):

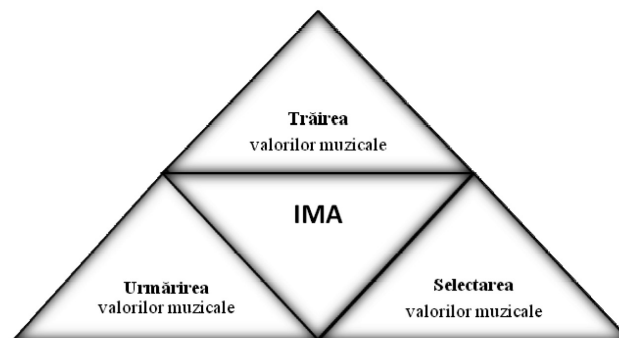


Figura 14. Factorii IMA

Pedagogia indică asupra unui set de competențe de a planifica și efectua schimbări la nivel sistemic – conceperea unor sisteme noi și ameliorarea celor existente, ceea ce înseamnă:

- a aplica în practică cunoștințele achiziționate;
- a cerceta;
- a învăța;
- a se adapta la situații noi;
- a genera idei noi;
- a munci autonom;
- a concepe și a monitoriza realizarea unor proiecte;
- a manifesta inițiativă;
- a fi preocupat de calitate și succes.

Formarea/dezvoltarea inteligenței muzical-artistice a elevilor, ca element fundamental al culturii lor muzicale și gene-

rale, este de neconceput în afara unei contactări permanente cu arta muzicală și a antrenării elevilor în diverse activități muzicale extrașcolare, toate fiind urmărite prin prisma a trei trepte ale inteligenței muzical-artistice (Figura 15):

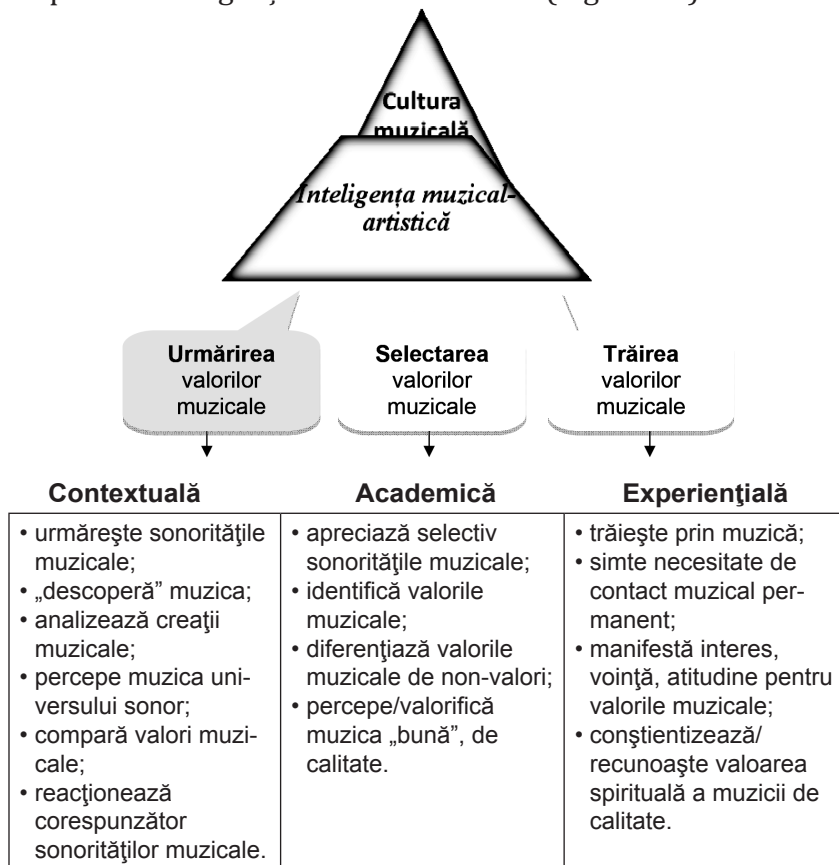


Figura 15. Fazele inteligenței muzical-artistice

Acești factori pot fi calificați ca niște monitori ai unei formări continue. În domeniul învățământului muzical-artistic această monitorizare însă necesită un element determinant (de inițiere) cu rol de *motivație intrinsecă pentru artă*. IMA

plasează pe prim plan *atitudinea muzicală*, care, în condițiile extrașcolare, se manifestă doar în baza *motivației intrinseci pentru arta muzicală*. În domeniul literaturii, o astfel de motivație abordează semnificația de „motivație a eficacității” (H. Pitariu, 1992), ceea ce înseamnă „a acționa eficient” [42, p. 213]. În cadrul mediului educațional organizat elevii adoptă o activizare a necesităților individuale pentru autodepășire, perfecțiune. Mai ales persoanele inițiate în acțiuni muzical-artistice au nevoie de o stimulare motivațională specială. Și aceasta are loc nu în sensul perfecțiunii activității propriuzise, ci în favoarea perfecțiunii ca mod de a fi, ca mod de existență prin muzică.

Formarea unei *motivații a eficacității* ca factor determinant al IMA este, mai întâi de toate, stimularea realizării unui potențial individual în relaționarea dintre elev și mediul educațional-muzical, concluzie care se încadrează perfect în viziunea lui J. Dewey cu privire la factorul experiențial în educație: „să lași copilul să vină la școală cu toată experiența acumulată în afara ei și să plece de la școală cu ceva care să fie folosit imediat în viața de toate zilele” [53, p. 117], și pe care o complimentăm cu următoarele:

- Inteligența muzical-artistică constituie facultatea de exersare și transferare adecvată și spontană a competențelor muzicale în diferite situații, prin mobilizarea și reorganizarea tuturor resurselor interne și externe;

- Inteligența muzical-artistică determină modul/nivelul de integrare al elevilor în condițiile mediului muzical extrașcolar prin inițiative proprii, trasează căi de adaptare a competențelor muzicale deja formate spre contexte noi;

- Inteligența muzical-artistică plasează în prim-plan atitudinea muzicală, care, în condițiile postșcolare, se manifestă doar în baza unei motivații intrinseci pentru o educație muzicală permanentă.

Dat fiind faptul că atât educația muzicală școlară cât și cea extrașcolară urmăresc realizarea aceleiași finalități – formarea culturii muzicale, a doua fiind mult mai amplă și variată, se impune, respectiv, și aplicarea unei metodologii specifice de elaborare, precum și a unor principii eficiente de abordare a activităților muzicale extrașcolare. Ele vor acționa în corelație cu procesul educațional din cadrul lecțiilor (de obicei la etapa de evaluare a TAEM), purtând, însă, și nuanțele unor interpretări speciale (Figura 16).

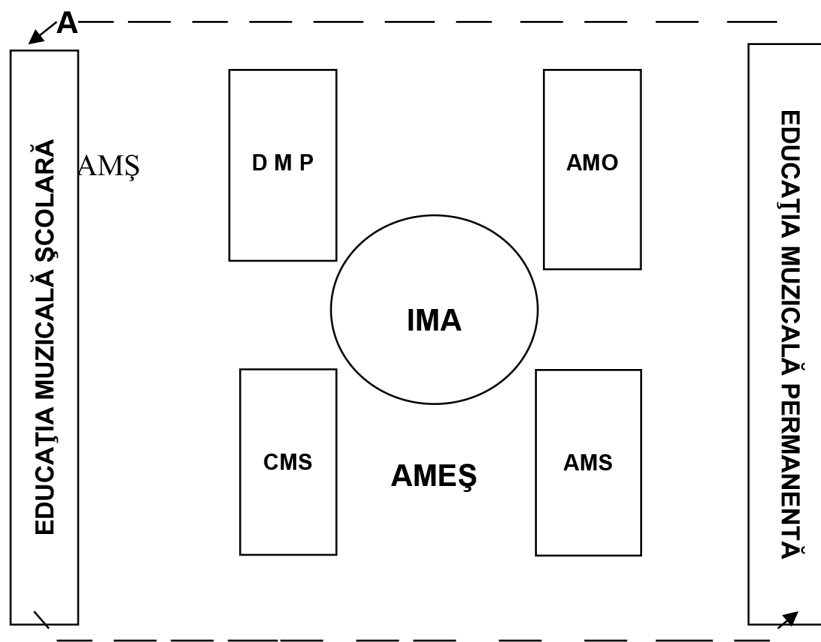


Figura 16. Raportul elev-muzică în context școlar și extrașcolar

AMEȘ contribuie la autorealizarea lui, la dezvoltarea reprezentărilor muzicale și a calităților emotive generale, la formarea abilităților de a simți și a trăi în profunzime muzica. Contactul cu mediul muzical prin creație, trăire, apreciere a

activității prin care elevul se afirmă și și formează atitudinea conștientă față de muzică denotă și prezența inteligenței lui muzical-artistic.

Ambianța educativ-muzicală (A) este climatul ce se constituie din totalitatea factorilor de EM ai sistemului de învățământ muzical general, atât ca element ce declanșează contextul activității muzicale școlare cât și ca element al activității muzicale extrașcolare.

Dispozitivul muzical-pedagogic (DMP) cuprinde strategiile învățământului muzical general folosite în scopul exercitării acțiunii de transmitere a mesajelor muzical-artistic, cât și a asimilării lor de către elevi în condițiile școlare; cuprinde multitudinea factorilor școlari (profesorul, colegii, curriculumul disciplinar, mijloace de realizare etc.) care influențează în mod direct formarea/dezvoltarea culturii muzicale a elevilor, generând persistența unei atmosfere, stări, situații obiective (comune pentru toți) prin declanșarea *atitudinilor muzical-obiective (AMO)*.

Contextul muzical-social (CMS) include într-un tot întreg fenomenele muzicale pe fondul cărora se desfășoară educația muzicală permanentă, generatoare de *atitudini muzicale subiectivate (AMS)*.

Achizițiile școlare sunt cu atât mai funcționale cu cât pot fi aplicate în diferite situații de viață. Ca factor intermediar, IMA contribuie la declanșarea și intensificarea contradicțiilor/tangențelor dintre informațiile muzicale ale contextului școlar (temporar) și ale celui extrașcolar (permanent).

În cele din urmă, putem conchide că IMA este elementul ce infiltrează informația muzicală la nivelul tuturor surselor de apariție a ei. *Modalitățile și formele de manifestare a IMA* în cadrul realizării interdependenței acestor structuri, reflectă *nivelul inteligenței muzical-artistic* sau calitatea manifestării

ei. Întrucât „simțirea/înțelegerea deosebită a muzicii nu se află în raport direct cu suma de cunoștințe muzicale acumulate. Inteligența muzicală fiind o facultate umană de natură calitativă și nu cantitativă...” [42, p. 256].

Verificarea nivelului de dezvoltare a achizițiilor muzicale ale elevilor în cadrul TAEM, care sunt și dovadă a inteligenței lor muzical-artistică, în rezultatul antrenării sistematice a lor în activități muzicale extrașcolare, s-a făcut prin aplicarea formulei E. Joița: $C = f(\mathbf{PM})$, în care C – comportamentul, este o funcție (f) a interacțiunii personalității (P) cu mediul (M).

Conchidem astfel că: $\text{IMA} = R \rightarrow (E \frac{\text{AMS}}{\text{AMEȘ}})$, unde IMA – inteligența muzical-artistică este rezultatul (R) antrenării permanente a elevilor (E) în activități muzicale școlare (AMS) și în activități muzicale extrașcolare (AMEȘ).

Astfel, corelând caracteristicile celor două sectoare ale activității muzicale a elevilor, am obținut o imagine complexă asupra nivelului și modului de formare/dezvoltare a IMA la elevi.

Definim **intelența muzical-artistică (IMA)** drept nucleu al culturii muzicale generale, care se manifestă în cele două sectoare principale ale activității muzicale independente în context extrașcolar: TAEM și AME (Figura 17):

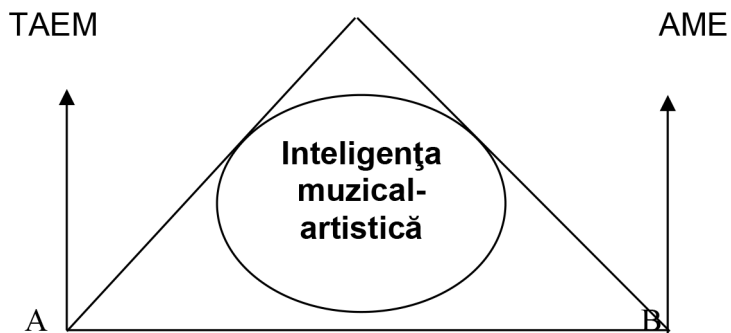


Figura 17. Contextele de formare/dezvoltare a IMA

Prezența unei inteligențe muzicale, derivă din existențe și manifestarea unor competențe cu orientări spre o educație muzicală permanentă (de perspectivă), printre care:

- Transpunerea experiențelor muzical-perceptive în condițiile TAEM;
- Formarea/dezvoltarea capacităților de ascultare/„auzire” a muzicii în context extrașcolar;
- Formarea/dezvoltarea competențelor de audiție și interpretare muzicală individuală nederijată;
- Formarea/dezvoltarea abilităților de activitate muzicală independentă;
- Formarea/dezvoltarea abilităților de a reflecta despre muzică în condiții de activitate extrașcolară, de a o aprecia din punct de vedere valoric;
- Formarea/dezvoltarea gustului muzical-estetic elevat prin activități muzicale independente;
- Formarea/dezvoltarea dorinței de contact permanent cu muzica;
- Îmbogățirea inteligenței muzical-artistică/culturii muzicale generale a elevilor prin realizarea sistematică a TAEM și antrenarea permanentă în AME.

CONCLUZII

- ◆ Evaluarea prin TAEM presupune activitatea prin intermediul căreia are loc colectarea, prelucrarea și interpretarea informațiilor privind starea și funcționarea de perspectivă a întregului sistem educativ-muzical;
- ◆ TAEM, concepută ca formă specifică de evaluare, reprezintă nu doar un control al nivelului de formare/dezvoltare a competențelor muzicale sau mijloc de măsurare obiectivă, ci și o cale de perfecționare, ce presupune o strategie globală asupra formării;

◆ TAEM, în calitate de formă de evaluare, este modelul de observare dirijată din afară, care este urmărit de către profesor, dar favorabil pentru faptul că lasă, totodată, loc pentru auto-dirijare, autoeducație muzicală și, respectiv, pentru autoevaluare;

◆ Reliefarea unei tipologii și clasificări exhaustive a TAEM prin prisma aspectelor conceptual-curriculare a disciplinei școlare *Educația Muzicală* va condiționa posibilitățile elaborării diversificate a conținuturilor și formelor ei;

◆ IMA constituie factorul determinant al culturii muzicale generale, precum și elementul de monitorizare al tuturor aspectelor psiho-emoționale indispensabile dezvoltării ei;

◆ IMA reprezintă facultatea de exersare și transferare adecvată și spontană a competențelor muzicale în diferite situații, prin mobilizarea și reorganizarea tuturor resurselor interne și externe; determină modul/nivelul de integrare al elevilor în condițiile mediului muzical extrașcolar prin inițiative proprii, trasează căi de adaptare a competențelor muzicale formate spre contexte noi; plasează în prim-plan atitudinea muzicală, care, în condițiile extrașcolare, se manifestă doar în baza unei motivații intrinseci pentru arta muzicală.

Partea III.

TRASEUL VALORIFICĂRII TAEM ÎN PERSPECTIVA ASIGURĂRII EDUCAȚIEI MUZICALE PERMANENTE

3.1. Principii metodologice de elaborare a temelor pe acasă la educația muzicală

Sistemul educativ presupune respectarea anumitor căi, cerințe fundamentale pentru realizarea adecvată a finalităților și conținutului acestuia. Vizavi de principiile general-didactice, comune tuturor disciplinelor școlare, sistemul educativ-muzical pretinde elaborarea unor trasee care respectă atât caracterul învățământului muzical general cât și specificul activității extrașcolare independente.

Pe lângă principiile fundamentale caracteristice întregului învățământ școlar, precum și a celor specifice învățământului muzical general (acestea din urmă fiind elocvent tratate în studiile autorilor E. Abdulin, O. Apraxina, I. Gagim, D. Kabalovsky, A. Motora-Ionescu ș. a.), TAEM solicită stabilirea unei metodologii de elaborare/organizare care ar eficientiza realizarea activităților muzicale independente în corespundere cu specificul și finalitatea lor. O metodologie de educație muzicală în cadrul TAEM, întemeiată științific, ar trebui deci să angajeze **principiile**:

- *Principiul subiectivității în artă* (trăirea muzicii) [62, p. 72].

Ascultând muzica ce-l înconjoară zilnic pe copil, el va descoperi în mod individual, subiectiv ceea ce s-a discutat la lecție. Valoarea intrinsecă a temelor pe acasă trece în antrenarea capacităților muzicale ale elevilor, întru realizarea sarcinilor instructiv-educative prezente, respectând, totodată, și posibilitățile fizice și intelectuale ale lor. Fiecare persoană percepe/trăiește aceeași muzică în felul său, în mod individual, la singular, pentru că fiecare om este irepetabil – fizic, psihic, spiritual, subiectivitatea percepției muzicale fiind condiționată de un șir de *factori* care și reprezintă/atribuie unicitate fiecărui receptor de muzică: experiența auditivă muzicală anterioară; nivelul de instruire muzicală; gradul de participare interioară, gradul de activitate a imaginației etc.

Așadar, actul perceptiv poartă un caracter subiectiv-obiectiv. Elevul percepe în mod subiectiv obiectivitatea sonoră a textului muzical. Dacă obiectivitatea ține de ceea ce percepe elevul, atunci subiectivitatea denotă felul *cum* primește el și interpretează în sine mișcarea sonoră.

- *Principiul educativ-formativ* (valorificarea Eu-lui) [ibid, p. 73]. Spre deosebire de lecție, unde întâlnirea cu muzica este „dirijată”, situațiile de educație estetică prin acțiune independentă, individuală (studiul muzical individual al temei pe acasă la educația muzicală, audierea de concerte etc.) penetrează interiorul profund al fiecărui elev, nu doar în calitate de însoțitoare a vieții, ci ca o componentă indispensabilă a ei.

Atât prin specificul și conținutul său cât și prin posibilitățile formative, muzica va solicita, mai ales, fondul afectiv al elevului, având implicații directe în generarea unor stări, trăiri și sentimente.

- *Principiul instructiv-informativ-tehnologic* (formarea de competențe) [ibid, p. 74].

Competențele muzicale vor contribui în mod direct la asimilarea muzicii cotidiene din afara lecției de educație muzicală,

la perceperea și înțelegerea individuală a ei, la pătrunderea imaginii artistice din creație și la interpretarea ei în mod independent. Cunoștințele muzicale nu vor fi acumulate de dragul cunoștințelor, ci pentru a fi aplicate în practica de cunoaștere și, în primul rând, de simțire/trăire a artei muzicale. Tema pe acasă va include activități muzicale de ordin instructiv-informativ-tehnologic, doar ca mijloace care ar permite accesul la capodoperele muzicii și nu ca scop în sine. Aceasta reflectă, nemijlocit, tendința activităților muzicale independente care constă în acordarea priorității nu elementelor științifice (care ne vorbesc despre muzică), dar celor artistice, estetice, etice (adică, muzicii propriu-zise), urmărindu-se, în primul rând, formarea la elevi a dragostei și necesității sufletești pentru arta muzicală.

- *Principiul continuității* [ibid, p. 76]. La baza aceleiași selectări de cunoștințe și lucrări (audiuate sau interpretate), care urmează a fi studiate în contextul TAEM, se va respecta, de asemenea, și o continuare logică a lucrului din clasă.

Aceasta presupune că, în spiritul principiului continuității, trebuie să se stabilească diverse corelații atât între conținutul activității din cadrul lecției de educație muzicală cât și între cele realizate în mod independent – la capitolul „Tema pe acasă la educația muzicală”.

- *Principiul accesibilității* [ibid, p. 76]. Sarcinile temei pe acasă trebuie să fie pe măsura puterii de înțelegere a elevilor – să fie accesibile. Purtând titlul de lege fundamentală a pedagogiei, accesibilitatea derivă din modul de adaptare a exigențelor la nivel de dezvoltare psiho-fiziologică a elevilor. Potrivit cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor lor, sarcinile TAEM trebuie să țină seama de volumul de cunoștințe deja acumulat, să antreneze deprinderile formate, solicitând, în același timp, o activitate cu caracter creativ și o lărgire a asociațiilor.

Întrucât accesibilitatea nu înseamnă lipsă de efort, tocmai de un asemenea efort este necesar pentru a face greu ușor, neclarul clar, complicatul necomplicat etc. Problema constă în găsirea acelei „cheie” metodice care ar deschide ușor intrarea elevilor în esența sarcinilor propuse.

- *Principiul tangențialității perceptive a muzicii* reglementează activitățile și experiențele muzicale independente de formare/dezvoltare a competențelor muzicale în context extrașcolar, instaurează la lecția de educație muzicală o atmosferă creatoare și de colaborare între elevi și profesor. În cadrul activității școlare, elevilor li se oferă posibilitatea asimilării, percepției, conștientizării mesajului muzical-obiectiv propus de către profesor, potrivit atitudinii, modului de percepere de către el a unui anumit fenomen muzical (dar nu se exclude și posibilitatea elevului de a percepe în mod subiectiv informația respectivă).

Acest principiu se materializează prin procedee specifice de prezentare a materiei muzicale la lecțiile de *educație muzicală*, din perspectiva interferenței de competențe muzicale a fiecărui elev în parte, acumulate prin activitățile muzicale independente, care sunt realizate în condiții diverse de timp, loc, posibilități etc. și în funcție de aspectele psihologice ale elevilor (interese, aspirații, capacități etc.). El îi oferă elevului posibilitatea de a percepe și trăi fenomenul muzical-obiectiv prin prisma unei analize și sinteze a competențelor muzicale a tuturor elevilor, aflate în interdependență, comuniune, manifestare în viața cotidiană. Pentru o percepere corespunzătoare a muzicii, pentru depistarea și explicarea fenomenelor muzicale se solicită, respectiv, și o multitudine de perspective.

O abordare complexă, multidimensională și pluriaspectuală a fenomenului muzical asigură și o *percepție integrală* a fenomenelor muzicale. Interacțiunea celor trei tipuri specifice

de activitate muzicală (Figura 18) reprezintă temeiul formării culturii muzicale a elevului:

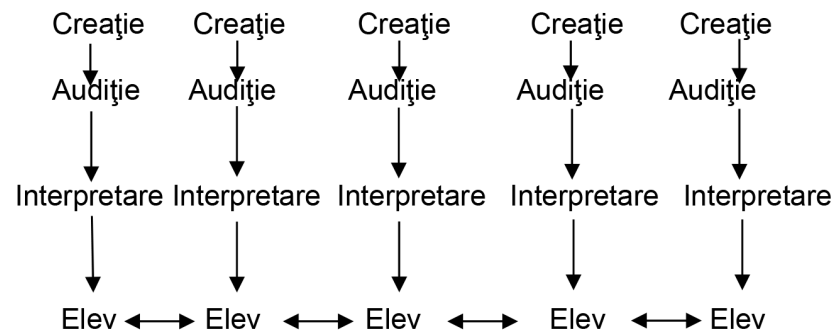


Figura 18. Traseul perceptiv al relației elev-muzică

Principiul tangențialității perceptive a fenomenului muzical demonstrează eficiența corelării diferitelor competențe muzicale ale elevilor. Valoarea lui se exprimă în anticiparea și pregătirea accesului elevilor la înțelegerea materiei muzicale și teoretice din perspectiva analizei și sintezei proprii a competențelor muzicale ale elevilor drept rezultate ale reflecțiilor subiective asupra muzicii și a tangențialității (cooperării) lor.

În contextul evaluării TAEM, principiul tangențialității perceptive urmărește juxtapunerea relativă a informațiilor și materiilor în scopul realizării unor obiective comune, complexe, potrivit percepției subiective de către elevi a unor elemente obiective, deoarece, în ansamblu, elementele eterogene interferează, producând o percepere amplă, originală și unică.

- *Principiul abordării sincretice* generează o încărcătură emoțională și informațională amplă și diversă. Gândirea și sensibilitatea muzicală a elevilor, dezvoltându-se prin interferarea diferitelor tipuri de reflecție asupra muzicii și ameliorând perceperea mesajelor artistice redade de ea se raportează la diverse tipuri de gândire și percepere muzicală a elevilor printr-o reflecție proprie a universului lor intim.

• *Principiul corelației „calitate-cantitate”*. Interesul față de realizarea temelor pe acasă este determinat și de volumul lor. O cerință de primă importanță față de tema pe acasă la educația muzicală o constituie selectarea judicioasă a cunoștințelor și a lucrărilor propuse spre audiție și interpretare, care urmează a fi studiate în mod independent. Selectarea lor reprezintă un proces complex constituit din mai multe aspecte:

- aspectul cantitativ, care implică asigurarea unui optim cantitativ accesibil elevilor și suficient pentru asimilarea constituentelor fundamentale ale valorilor muzicale;

- aspectul calitativ, care presupune prezența muzicii mari, adevărate, cu valori spirituale în contextul oricărei însărcinări.

• *Principiul atractivității*. Altă condiție pe care trebuie să o respecte temele pe acasă, constă în faptul că ele trebuie să fie *interesante*, deoarece o sarcină atractivă dezvoltă gândirea elevului, stimulându-i la maximum inițiativa. Acest factor reprezintă un stimul al învățământului, în general, și al educației muzicale, în special. Însăși muzica, prin forța ei de acțiune „magică”, prin felul ei de a fi, va contribui la crearea unei atmosfere vii, emoționale, captivante. Prin orice activitate muzicală, care facilitează stimularea interesului elevilor, are loc formarea și dezvoltarea celor mai variate trăiri și emoții, acumulate după realizarea sarcinilor incluse în tema pe acasă la disciplina școlară *Educația Muzicală*.

Sarcinile TAEM trebuie să fie elaborate astfel încât întotdeauna să fie adus noul în raport cu cele precedente. Cu atât mai mult, acest lucru este important în domeniul educației muzicale, care apelează și se sprijină, în special, pe sfera emotivă a omului, iar emoția artistică în afara interesului, pasiunii, inspirației, nu se poate produce. Aducerea permanentă a noului nu constituie un scop în sine, care vine cu niște activități distractive, ci este un mijloc prin care elevii vor putea

percepe cu mai mult interes gama variată de emoții, gânduri și meditații, trăiri și retrăiri estetice etc.

• *Principiul conectării activităților muzicale extrașcolare necesităților spirituale ale elevului* presupune o abordare profundă a fenomenului muzical, astfel încât inteligența muzicală a elevului să poată ieși în orizonturi largi, iar competențele muzicale stocate să fie conjugate cu experiența lui de viață, să poată intercomunica în scopul delimitării elementelor noi, originale, valoroase ca dimensiuni definitive ale creativității, imaginației, sensibilității muzicale, servind, totodată, în calitate de factori ai autorealizării și adaptării urgente, imediate și permanente a copilului la viața cotidiană.

La studierea artei muzicale este important ca activitățile muzicale școlare/extrașcolare să se „conecteze” la experiența de viață, sentimentele și viziunea elevului. „Discursul muzical, statuează, realizează foarte intens relația obiectivă a muzicii cu multiplele zone ale experienței de viață a receptorului, cu valori pe care acesta le apără, iar toate acestea sunt aduse la apariție de către componentele formale: tonul, ritmul, timbru, melodia care, îmbinându-se, reflectă sentimentele umane în forma cea mai pură, plăsmuiesc o întregă lume ce fusese străină sufletului până în momentul audiției, dar din acel moment recunoști în ea propria biografie...” [9, p. 117].

Acest principiu asigură stimularea la elevi a reflecției, cugețării, chibzuirii asupra mesajelor muzicale din perspectiva relației muzicii cu lumea înconjurătoare. Esența *principiului de contextualizare* a muzicii, a necesităților spirituale constă în a-l face pe elev să gândească, să descopere relațiile de cauză și efect (să conștientizeze necesitatea psiho-spirituală de colaborare cu muzica, precum și rezultatul acestei colaborări), să sesizeze coraportul dintre muzică și realitate, să valorifice și să integreze muzica în situații adecvate din realitatea

înconjurătoare, să-și dezvolte individualitatea prin asimilarea muzicii ca pe o valoare necesară sub aspect vital și spiritual.

Sarcina supremă, în baza căreia vor fi formulate TAEM, este de a forma și dezvolta la elevi trăirea interioară, sensibilitatea, receptivitatea artistică, deci trăirea unei stări deosebite la momentul întâlnirii cu opera muzicală. Aceasta înseamnă că factorul esențial al dezvoltării spirituale a elevului nu constă doar în rezultatul obținut în urma acestei trăiri interioare, ci în însăși procesul de comunicare cu „marea muzică”. Astfel, toate sarcinile incluse în TAEM nu vor trebui să fie izolate, ci, dimpotrivă, vor „suda”, invizibil, elevul, căutând să descopere în subiectul muzical valorile achiziționate la lecție. Acest obiectiv se va realiza fără a destrăma logica și dinamica pătrunderii în subiectul muzical.

În concluzie. Valoarea TAEM solicită respectarea și elaborarea anumitor *principii fundamentale*, specifice activității muzicale independente, care să condiționeze realizarea eficientă a învățământului muzical general extrașcolar.

Sarcina supremă urmărită la formularea TAEM, care se realizează prin prisma respectării principiilor prevăzute, va facilita formarea și dezvoltarea la elevi a trăirii interioare, a sensibilității și receptivității artistice, va contribui la trăirea unei stări deosebite a elevilor la momentul întâlnirii lor cu valorile muzicale.

3.2. Domeniile educației muzicale în contextul temelor pe acasă la educația muzicală

Forma cea mai înaltă de manifestare a gândirii muzicale și a sensibilității elevilor o constituie **creația muzical-artistică a elevilor**. Sunt cunoscute multiple cazuri în care spiritul inventiv al copiilor se manifestă anume sub formă de creații

muzicale. Primele încep cu unele onomatopee sau sonorități muzicale, pe care copiii le utilizează în jocurile independente. Experiența dobândită în munca didactică cu copiii demonstrează că mijlocul cel mai direct practicat în vederea dezvoltării imaginației și a spiritului de creație muzicală a lor îl constituie însăși *creația* pe care ei o manifestă spontan prin cântece și jocuri.

Creația este o însușire firească a ființei umane, inclusiv a copilului. „Creația este prezentă nu numai acolo unde apar mărețele opere istorice, ci mereu și acolo unde lucrează imaginația omului, unde el combină, transformă și inventează noul, oricât de modest ar părea să fie în fața creațiilor geniilor”, susține L. Vâgotski [140, p. 127]. Urmărind jocurile de copii, observăm prezența unor astfel de factori precum: autoorganizarea, alegerea locului, a accesoriilor respective, personajele, rolurilor, adică, o întregă partitură creată de ei.

Creația se infiltrează organic în procesul general de muzicalizare a copiilor. Fiind variată în conținut și forme, ea se desfășoară pe trei planuri:

- muzicierea creatoare vocală/instrumentală;
- mișcări muzical-ritmice, plastice, de dans, joc muzical etc.;
- improvizații/compuneri ritmice, melodice, „piese” muzicale etc.

Deoarece din frageda copilărie, copiii manifestă o mare atracție față de instrumentele și jucăriile muzicale, se consideră că ele constituie mijloacele valoroase de stimulare a creativității copiilor pentru activități muzicale. Executarea la instrumente muzicale ocupă o poziție prioritară față de celelalte activități muzicale. Anume aici, în cadrul activității date, copilul singur creează muzica, ceea ce nu este specific pentru alte forme („pasive”) de percepere muzicală, afirmă D. Kabalevsky [81, p. 87]. Aceasta prezintă o valoare aparte pentru

dezvoltarea culturii muzicale individuale a copiilor și pentru instruirea lor muzicală, în general. Fenomenului dat îi este caracteristică forma individuală și diferențiată de activitate (în special în dezvoltarea aptitudinilor muzicale, a deprinderilor de interpretare instrumentală etc.). În afara lecției de EM, atât aria de desfășurare a activității de creație muzicală cât și posibilitatea utilizării instrumentelor muzicale este mult mai largă. În condiții extrașcolare elevul are posibilitatea de a utiliza sau confecționa diverse instrumente arhaice și pseudoinstrumente – frunza, solzul, pieptenele, tuburile sonore etc., precum și de improvizare, muziciere, compunere muzicală pe diferite teme, imagini, impresii etc. În această situație este important nu atât rezultatul cât *procesul* – antrenarea elevilor într-o activitate muzicală.

Creația muzical-artistică a elevilor se încadrează armonios atât în lecția de educație muzicală cât și în formele de cunoaștere independentă a muzicii, care se organizează în afara lecțiilor. Formele extrașcolare de organizare oferă posibilități educaționale mari, venind în ansamblu și în strânsă conlucrare cu lecția. Descătușarea și exteriorizarea trăirilor interioare, bazate pe o gândire imaginativă, formează la elevi anumite capacități practice de generare a unui sistem propriu evaluativ-artistic și de constituire a unui simț și gust estetic elevat. Prin diverse *exerciții și jocuri muzicale* se amplifică dorința de a participa activ atât în cadrul lecției de EM, cât și în contextul temei pe acasă. Acestea transformându-se în anumite activități artistice interesante, captivante, creative, „vor trezi, conform lui I. Gagim, curiozitatea și vor mobiliza atitudinea elevilor pentru arta muzicală” [62, p. 70].

În cadrul TAEM activitatea de creație muzicală urmărește cele opt obiective indicate la p. 84, acestea realizându-se prin *activități* gen:

- intonarea unui cântec, cu bătaia din palme a ritmului lui;
- redarea prin melogestică a liniilor melodice;
- compunerea melodiilor similare diferitor conținuturi/imagini/dispoziții;
- compunerea melodiilor, asociind conținutului lor poezii și tablouri;
- efectuarea (compunerea, improvizarea), inventarea mișcărilor muzical-ritmice de redare/percepere mai profundă a unor mesaje sonore;
- alcătuirea acompaniamentului pentru linii melodice;
- integrarea activă în realizarea TAEM prin activități de creație artistică;
- autoanaliza simțurilor, dispozițiilor, dorințelor de creație muzicală independentă.

Audiția/receptarea este una din activitățile fundamentale de realizare a educației muzicale a elevilor. Pentru a deveni ascultători conștienți, elevii trebuie să parcurgă etape, în care rolul decisiv în dezvoltarea gustului (estetic) de ascultare și „auzire” a muzicii îl constituie trecerea de la ascultarea empirică și pasivă la cea conștientă și activă. Pe măsură ce deprinderea de ascultare se formează tot mai mult, sfera de cuprindere a ascultării se extinde, „îmbrăcând” diverse forme de audiție muzicală.

Audițiile muzicale captează interesul elevilor de la cea mai fragedă vârstă, dar când deja și-au format abilități de ascultare conștientă, realizată consecvent, cu utilizarea unui material muzical adecvat, care le atrage atenția auditivă, le facilitează dezvoltarea plăcerii estetice de a asculta.

Evoluând treptat, de la clasa I până la clasa a VIII-a, elevii sunt inițiați în audiții, oferindu-li-se posibilitatea de a percepe conștient și emoțional muzica, începând cu cele trei genuri primare ale ei – marș, cântec și dans, și ajungând la cele mai

variate și diverse genuri muzicale – ample, de divertisment etc. Familiarizarea cu trăsăturile distinctive ale marșului, cântecului și dansului s-a realizat pornindu-se de la experiența de viață a elevilor – de la examinarea circumstanțelor care sunt însoțite într-un fel sau altul de muzică.

Manualele școlare de educație muzicală reprezintă sursa unui șir de activități și sugestii referitoare la modul de organizare a audițiilor muzicale extrașcolare. Urmărind succesiv conținutul și forma temei pe acasă care prevede audiții, observăm consecutivitatea desfășurării lor în contextul manualului și modificarea lui în funcție de dezvoltarea muzicală a elevilor, precum și conținuturile educaționale.

Interpretarea este una din formele de bază ale actului de muzicalizare, dar, menționează V. Medușevski [153, p. 186], în condițiile în care repertoriul de cântece va fi adecvat axiologic și formal (ca structură și limbaj artistic – M. C.) sarcinilor educative trasate. Fiind determinată de această cerință, se solicită selectarea unui repertoriu de cântece cât mai frumoase și mai atractive din punct de vedere muzical, având, totodată, un conținut tematic care să corespundă obiectivelor educative și instructive specifice fiecărei etape de studiu [Ibidem, p. 120].

Ținând cont de particularitățile de vârstă și de nivelul de dezvoltare muzicală generală ale elevilor, manualele de educație muzicală, care prezintă sursa de bază pentru activitatea muzicală independentă a lor, includ un volum de cunoștințe corespunzătoare prevederilor curriculumului disciplinar, precum și un bogat repertoriu de cântece, problemele muzicale fiind expuse foarte clar și concis.

Principalul mijloc, prin care se realizează cunoașterea unei arte, este însăși opera de artă. Cu alte cuvinte, muzica trebuie înșușită prin ea însăși, prin intermediul pieselor muzicale de genuri și specii diferite – cântece, fragmente din opere muzi-

cale valoroase, solfegii etc., și care pot însoți întreaga activitate extrașcolară a elevilor. Prin urmare, cunoștințele, capacitățile și atitudinile formate la lecțiile de educație muzicală sunt semnificative formării culturii muzicale generale doar dacă s-au format prin receptarea (audierea)-interpretarea-producerea unor lucrări muzicale. Formarea competențelor muzicale prevăzute de curriculum pentru fiecare clasă nu pot fi un scop în sine; ele trebuie neapărat să conducă la însușirea altor creații muzicale, de o complexitate artistică superioară, astfel fiind provocată și activitatea de dezvoltare a achizițiilor muzical-artistice ale elevilor, precum și, eventual, formarea de noi competențe-trăsături caracteriale-comportamente în domeniul educației muzicale și al celui artistic-estetice.

Cântecele pentru copii trebuie să fie de o înaltă ținută muzical-artistică, consonante după structura de idei universului lor intim, vieții și realității care-i înconjoară, având o tematică conformă frământărilor sufletești ale generației actuale:

- să răspundă trebuințelor lor afective,
- să fie adecvate specificului vârstei,
- să acopere cerințelor și recomandările de principiu ale curriculumului disciplinar pentru activitatea la lecție, în afara clasei și în context extrașcolar etc.

Desfășurarea unor experimente pedagogice au demonstrat, de asemenea, că trăirea independentă, individuală a muzicii în context extrașcolar este, ca achiziție, *inteligentă muzical-artistică*, prin care relația cu muzica nu mai este una de ocazie, ci un factor indispensabil culturii spirituale a elevilor. Repertoriile de cântece preconizate pentru TAEM s-au constituit din lucrări muzicale diverse după tematică și caracter care au stimulat, prin imaginile muzical-artistice, afectivitatea și motivația elevilor pentru realizarea temelor date, ținându-se seama totodată și de unele aspecte, precum:

- dragostea pentru natură;
- înclinația spre caracterul glumeț al mesajelor;
- conținutul istoric;
- originea etnică a cântecelor (cântece populare ale altor popoare).

Analiza-caracterizarea(comentarea) constituie o formă eficientă de aprofundare a elevilor în arta muzicii. Ea poate fi efectuată atât în formă verbală (urmărindu-se elementele limbajului muzical, ale dezvoltării dramaturgice, ale imaginilor muzicale), cât și în cea scrisă (în clasă sau ca însărcinare dată pe acasă). Comentarea muzicii reprezintă unicul criteriu prin care poate fi determinat gradul de inițiere a elevilor în activități muzicale în context extrașcolar, calitatea desfășurării lor, modul de realizare a TAEM, precum și atitudinea lor față de TAEM.

Orice discurs muzical, orice audiere muzicală (în familie – la TV, la radio, di filme sau din spectacole și concerte etc.) va lăsa o anumită impresie elevului. Rămâne ca el să le descrie, să le analizeze, mărturisind sentimentele pe care le-a trăit în momentul „disputei” auditive cu lucrarea. Acest lucru însă va fi realizat cu atât mai profund cu cât elevul va fi capabil a se contopi (mai strâns) cu mesajele lucrărilor muzicale audiate, în acest sens, TAEM trebuie să dezvolte elevilor capacități creative de meditare, cercetare, analiză, descoperire prin studiul personal al valorilor artei muzicale.

Aceste forme de activitate se constituie pe percepția vie a muzicii audiate/interpretate – trăirea, simțirea, înțelegerea ei, pătrunderea prin audiere/interpretare în muzică, înlesnind însușirea legilor artei sonore. Or, scopul și finalitatea principală a activităților muzicale independente sunt aceleași ca pentru activitățile de la lecție: *formarea culturii muzicale* prin cucerirea muzicii, pătrunderea continuă în tainele ei.

Posibilitățile educaționale pe care le oferă *audiția și interpretarea muzicală*, în contextul activităților muzicale extrașcolare, permit elevului să facă muzică în mod direct și activ. Însă formarea culturii auditiv-interpretative, deci a competențelor de receptare și înțelegere cât mai profundă muzicii – *a cânta* corect, convingător, *a intona* precis *a conștientiza* valorile muzicale receptate – necesită o muncă bine orientată, sistematizată, organizată.

Activitatea muzicală extrașcolară reprezintă un sistem integral de activități, în care audierea/interpretarea propriuzisă devine un mijloc eficient de formare a atitudinii emotive a elevului față de acest domeniu.

Conținuturile mai sus indicate revendică o metodologie specifică de educație muzicală, pe care am testat-o în aplicarea *Modelului pedagogic a TAEM*, care o conține și o reprezintă.

Astfel, TAEM a constituit etapa de mijlocire ale celor două verigi, din care evidențiem următoarele valori achiziționate de elevi (Tabelul 6):

- o operativitate mai bună la transpunerea experiențelor muzicale în situații noi de cunoaștere muzical-artistică;
- un grad avansat de dezvoltare a competențelor muzicale, dezvoltate prin activități individuale extrașcolare;
- o manifestare sporită a trebuinței, dorinței și interesului pentru descoperire și delectare prin valorile muzicale aferente mediului extrașcolar;
- originalitate mai mare în reflectarea și aprecierea valorilor muzicale;
- o inițiere mai amplă și mai profundă a elevilor în activitățile muzicale extrașcolare;
- prezența unor trăiri emotive mai profunde și mai bogate în procesul receptării pieselor muzicale din mediul extrașcolar.

**Tabelul 6. Nivelul cantitativ și calitativ al IMA
a elevilor participanți la experiment**

Activitatea muzicală	Criterii de apreciere ale IMA
Creația muzical-artistică	Creativitate, curiozitate, volitivitate, mobilitate
Audiția-receptarea muzicală	Dorință și necesitate de contact muzical, percepția subiectiv-obiectivă a mesajelor muzicale, sensibilitate la muzică
Interpretarea muzicală	Afectivitate, receptivitate, muzicalitate
Analiza – caracterizarea	Activism, spirit critic, „detectarea” mesajului sonor, spirit analitic, aprecierea valorilor muzicale

Evaluarea participativității elevilor în activități muzicale organizate în cadrul instituțiilor extrașcolare, au permis identificarea a 4 tipuri de orientări valorice a IMA a elevilor:

– tipul *gnoseologic*: include persoanele orientate spre un nivel de cunoaștere continuă prin activități muzicale, de percepere a artei muzicale prin intermediul diferitelor surse muzicale (școli de muzică, expoziții muzicale, biblioteci muzicale, colectări de diverse atribute muzicale etc.);

– tipul *comunicativ*, cu orientare valorică, care reprezintă categoria elevilor cu o dorință/ necesitate de comunicare/ interacțiune cu alții prin implicare în diverse acțiuni muzical-artistice (casa de cultură, teatru, seri de creație, întâlniri cu compozitori/interpreți etc.);

– tipul *creativ-pasiv* – elevii care urmăresc în special plăcerea muzicii: relaxarea, petrecerea timpului liber (biserica, emisiuni radio/TV, concerte, spectacole muzicale etc.);

– tipul *creativ-activ*, care manifestă dorința de autoafirmare prin creație muzicală proprie, prin inițiativă proprie de creare a frumosului (case de creație, cercuri muzical-artistice, coruri, școli de muzică etc.).

3.3. Modelul pedagogic al educației muzicale permanente prin valorificarea temelor pe acasă la educația muzicală

Curriculumul de educație muzicală și concepția învățământului muzical reprezintă documentele conceptual-normative care reglementează educația muzicală la faza transpunerii concrete a curriculumului. Valorizarea potențialului educațional al *Curriculumului de educație muzicală* (CEM) s-a realizat din perspectiva atât a principiilor generale ale învățământului, a obiectivelor sale generale, cât și a celor artistic-estetice. Acestea, convertite în principii ale educației artistic-estetice [6, 7, 9, 14, 33, 54, 55, 57, 58, 59, 76, 83, 85, 92, 100, 101, 125, 128, 130, 131, 135, 136, 138, 139, 141, 144, 151, 156, 172 ș. a.], au schimbat paradigma educației prin literatură și artă, în general, și a educației prin muzică, în particular. Asociat acestei acțiuni de lungă durată, s-a modificat și disciplina școlară, aceasta obținând titlul meritat deplin – datorită fundamentării epistemologice, teleologice, conținutale și metodologice – *Educație muzicală*, fiind elaborat și documentul conceptual-normativ care o reglementează – *Curriculumul de educație muzicală*.

Curriculumul de educație muzicală, în calitatea sa de act conceptual-normativ, reglementează funcționarea întregului sistem de educație muzicală continuă, orientând toată succesiunea elementelor constitutive a acesteia spre integrarea elevului în viața socială, spre formarea omului ce va trăi întreaga sa viață în armonie cu universul sonor pretutindeni existent.

Ființa umană în ontogeneză este influențată de forțele mediului muzical-artistic, acesta formând un spațiu sonor ordonat, care exercită diverse acțiuni asupra spiritului uman. Astfel, reiese că puterea de influențare a muzicii depinde de

starea interioară și de cultura muzical-spirituală a receptorului, care vine în relație interactivă cu acest mediu.

Relația dintre elev și muzică se prezintă ca o legătură forte între muzică și interioritatea umană, și drept o chemare reciprocă și permanentă care influențează mult potențialul culturii muzicale a elevilor. Acest lucru se reflectă prin capacitatea lor de „auzire”, de simțire a tensiunii interioare, care generează dorința de ascultare, de căutare a muzicii, marcate prin autoorganizare, autodirijare, adaptivitate la factorii interni și externi din mediul cultural de viață, conceput prin acțiuni sau/și influențe muzicale permanente. În acest sens, J.-J. Rousseau susține: „Educația ne vine de la natură, de la oameni și de la lucruri” [55, p. 107].

Această ambianță muzical-educațională constituie climatul psihologic, format din totalitatea *reacțiilor afective* (emoții, dispoziții, atitudini, sentimente, etc.) specifice elevului. Din punct de vedere psihologic, ambianța muzical-artistică este cea care conferă stărilor afective ale elevilor o semnificație specifică, având un rol motivațional puternic (Figura 16).

Modelul pedagogic propus reflectă valoarea temei pe acasă în calitatea sa de element integrant al sistemului de educație muzicală permanentă și din faptul determinant al culturii muzicale a elevului, prin prisma legităților fundamentale, și anume, de ordin *educativ, metodologic și psihologic* (Figura 19).

1. Baza educativă tratează valoarea muzical-educativă a TAEM, prin capacitatea elevului de a se orienta în universul sonor și aceasta, ca rezultat al realizării unei educații muzicale permanente în contextul diferitor factori existențiali.

2. Metodologic, prin care tema pe acasă la educația muzicală este tratată din perspectiva elaborării și realizării de conținut a acesteia.

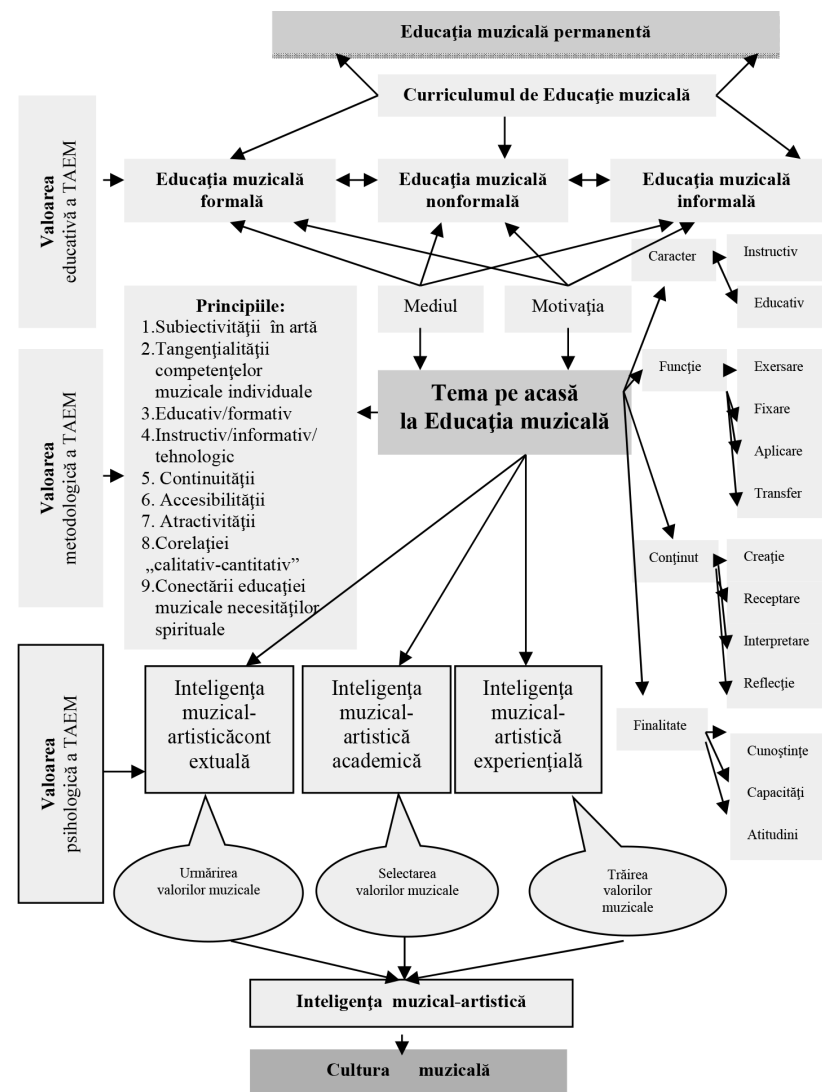


Figura 19. Modelul pedagogic al educației muzicale permanente prin valorificarea TAEM

3. Aspectul psihologic generează valoarea muzical-educativă ca rezultat al unei realizări eficiente a temelor pe acasă și rolul final al lor în formarea/dezvoltarea inteligenței muzical-artistice în calitatea ei de structură fundamentală a culturii muzicale generale a elevilor.

În general, tema pe acasă la educația muzicală, este determinată de următoarele condiții:

- omul este inseparabil de mediul său, iar arta muzicală, ca produs al spiritualității umane, izvorăște din legile vieții și trăiește după aceleași legi;
- omul trebuie să posede o înaltă concepție și cultură artistică traductibilă în propria conduită și existență;
- omul, prin urmărirea, selectarea și trăirea valorilor muzicale va înțelege și va cunoaște viața.

Deoarece activitatea elevului este orientată spre studierea/perceperea unui fenomen care există pretutindeni, aceasta va impune respectarea anumitor principii de elaborare a TAEM, în scopul realizării eficiente a unui concept unitar și armonios de educație muzicală prin *activitatea muzicală formală, nonformală și informală* (Figura 4).

Aspectul educativ al TAEM *reflectă* rolul ei prin stabilirea unui concept unitar, constant în formarea/dezvoltarea culturii muzicale ale elevilor prin îmbinarea adecvată a activității muzicale școlare și a celei extrașcolare; *conturează funcția* de bază a ei, prin intermediul căreia experiența muzicală a elevilor, acumulată în context școlar (la lecțiile de EM) va fi raportată la condițiile și activitățile extrașcolare; *stabilește* un model valoric care să stimuleze *efectul pozitiv*, și, ulterior să formeze/dezvolte cultura muzicală generală a elevilor.

În general, acțiunile muzical-educative ale TAEM se manifestă prin:

- implicarea activă a elevului în căutarea, prelucrarea, înțelegerea, dezvoltarea sensurilor, mesajelor muzicale, precum și a relațiilor stabilite între elev-muzică;

- crearea noilor sensuri muzicale (prin muzică), a capacității flexibile de adaptare a elevilor la situații muzicale complexe și variate, care au loc prin intermediul analizelor, comparațiilor, reflecțiilor, transpunerilor în contexte noi etc. ;

- *motivația* pentru interacțiune, aplicare, întregire a cunoașterii prin diverse activități muzicale independente.

Aspectul metodologic al temelor pe acasă la educația muzicală include direcțiile de elaborare, precum și cea de formă/structură/conținut al acestora. Orice tip de activitate, inclusiv și cea educațional-muzicală, solicită anumite căi de organizare eficientă a ei. Vizavi de principiile comune întregului proces de învățământ, precum și a celor specifice EM, TAEM pretinde la elaborarea unor itinerarii care ar respecta specificul activităților muzicale independente, extrașcolare, precum:

- principiul subiectivității în artă;
- principiul educativ-formativ;
- principiul instructiv-informativ-tehnologic;
- principiul continuității;
- principiul accesibilității;
- principiul tangențialității perceptive a muzicii;
- principiul abordării sincretice;
- principiul calitativ/cantitativ;
- principiul atractivității;
- principiul conectării activităților muzicale extrașcolare necesităților spirituale.

Respectarea acestor principii, în elaborarea temelor pe acasă la educația muzicală va asigura calitatea acesteia atât ca formă de activitate muzicală propriu-zisă, cât și ca element

constitutiv și integrant al sistemului de educație muzicală permanentă. Demararea cercetării noastre a demonstrat că în elaborarea temelor pe acasă o deosebită atenție se va acorda tipurilor acestora.

Doar păstrarea unui echilibru, consecutivități, vizavi de caracterul, funcția, conținutul, finalitatea temelor pe acasă la educația muzicală vor duce la o realizare productivă și integră a unei educații muzicale permanente.

TAEM axându-se în mod expres pe latura emoțională a muzicii, se realizează în cadrul formelor predominante de inițiere în conținuturile acesteia – creație, audiție, interpretare și analiză-reflecție muzicală.

TAEM nu se legitimează prin valorile artei pe care le selectează pentru a fi propuse elevilor. Ea are propria sa valoare – cea de a ordona propriul acces la spiritul global al artei, care-i permite să reflecte asupra artei și care creează o viziune asupra genului și valorilor fenomenale ale vieții. Doar prin valorile existente și durabile ale artei, TAEM posedă potențialități de transmitere a valorilor, care permit elevilor să crească pe plan cultural – muzical, să pătrundă în lumea adulților, să o cunoască cât mai nuanțat, să li se permită să reflecte asupra ei prin prisma culturii lor estetic-muzicale.

Ținând seama de dezvoltarea psihofiziologică și spirituală a elevilor, problema fundamentală a TAEM o va constitui conștientizarea muzicii de către elevi ca pe un proces complex, în continuă derulare și care se extinde cu mult în afara mediului școlar. Iar rolul activităților muzicale în acest sens, fiind cel de adaptare a lor la o activitate muzicală durabilă, care se va desfășura și în perioada post-școlară.

Astfel, tema pe acasă își manifestă exercitarea nemijlocită și sistematică a diferitelor forme de contact muzical permanent:

Creație muzicală: → – interpretare vocală;
→ – instrumentală;
– mișcări chinestezice;
– compuneri/improvizații ritmico-melodice;

Audiție-receptare muzicală:
– discoteca personală;
– în familie;
– emisiuni TV sau radio;
– concerte;
– filme, spectacole etc. ;

Interpretare muzicală:
– colecționarea cântecelor;
– învățarea de cântece;
– participare în cor, cercuri, la școli de muzică etc.;

Analiză-caracterizare muzicală:
– eseuri, referate (despre compozitori, muzica preferată etc.);
– meditații muzicale;
– colecționarea de attribute muzicale (fotografii, note muzicale, albumuri muzicale etc.);
– elaborarea portofoliilor personale.

Natura psihologică a fenomenului muzical conferă temei pe acasă la educația muzicală o influență psihologică. Dacă în condițiile școlare rolul principal în formarea/dezvoltarea culturii muzicale îi revine întregului sistem pedagogic (profesor, curriculum, materiale didactice și muzicale etc.), atunci, în condițiile extrașcolare, acest rol îl are un ansamblu de procese psihice ale elevului (*motivație, interes, senzație, emoție, imaginație, memorie, gândire* etc.), acestea valorificând în

prim plan atitudinea muzical-artistică a elevilor, urmată de cunoștințe și capacități.

Principalul factor de influență a temei pe acasă asupra formării culturii muzicale generale a elevilor îl constituie procesul de mijlocire și de interacțiune a tuturor aspectelor ce țin de inteligența muzical-artistică contextuală, academică și experiențială (Figura 15).

Atitudinea muzicală în calitatea sa de element fundamental al culturii muzicale generale este direct proporțională cu nivelul inteligențial al elevului, IMA constituind facultatea psihologică superioară ce monitorizează întreaga activitate muzicală a elevilor.

CONCLUZII

- Trăirea muzicală continuă reprezintă elementul de mediere dintre elev-receptor și muzică-mediul muzical, în calitate de rezultat al dezvoltării/manifestării continue a întregii structuri psihologice a elevilor;
- TAEM incumbă totalitatea activităților muzicale realizabile în mediul *școlar* și cel *extrașcolar*, precum și varietatea mijloacelor de realizare eficientă a lor;
- Respectarea principiilor de elaborare a TAEM va determina coerența indispensabilă în funcționarea sistemului de educație muzicală permanentă.
- Principiile de elaborare a TAEM vor conferi posibilități de valorificare a tuturor aspectelor sociale atât la nivel temporal și spațial, cât și celui psiho-emoțional al elevilor.
- TAEM reprezintă baza conceperii și dezvoltării de perspectivă a educației muzicale permanente.
- Perceperea TAEM în cheia modelului pedagogic propus va conduce spre realizarea educației muzicale permanente.

CONCLUZII GENERALE

Cercetarea realizată prezintă *soluționarea* în aspect metodic a *problemei științifice* – contradicția între metodologia proiectată curricular a lecției de educație muzicală și metodologia temei pe acasă, ca element definitoriu în dezvoltarea curriculumului disciplinar.

Valorile teoretice și practice obținute prin cercetare sunt sintetizate de următoarele concluzii generale și recomandări practice:

1. Conceptul și sistemul de educație muzicală generală, proiectat de curriculumul disciplinar de educație muzicală, poate obține eficiență practică doar în condițiile unei activități muzicale permanente. Activitatea muzicală permanentă poate fi asigurată în condițiile educației muzicale în perioada școlară doar prin integralizarea domeniilor *educație muzicală școlară* – *educație muzicală extrașcolară*.
2. Tema pe acasă la educația muzicală, în condițiile actuale de promovare în mediul cultural și acces nelimitat la producțiile muzicale, depășește limitele interdisciplinarității și avansează în domeniul prescris de principiul complementarității, care-i atribuie valențe generatoare de dezvoltare productivă și creație muzicală personalizată (în raport cu universul intim al elevului receptor). De aceea și temeiurile științifice ale metodologiei specifice educației muzicale, în general, și ale educației muzicale în cadrul temei pe acasă, în particular, trebuie să angajeze specificul cunoașterii artistic-estetice, al cunoașterii lumii prin muzică și al educației muzicale.
3. În contextul epistemologic dat, tema pe acasă la educația muzicală, ca element definitoriu al metodologiei educației muzicale, trebuie să se axeze pe realizarea efectivă a integrării celor două domenii ale educației muzicale, școlară și extrașcolară – la ambele faze ale curriculumului disciplinar:

proiectivă (proiectarea unui sistem de obiective specifice TAEM, conținuturi și metodologii) și a transpunerii concrete (desfășurarea unui sistem de activitate specifică EM și TAEM). Astfel dezvoltarea curriculară la educația muzicală se realizează în special la faza transpunerii concrete, la nivelul procesului educațional și al activității muzical-artistice a elevilor.

4. În cadrul metodologiei proiectate și validate teoretic, experiențial și experimental, tema pe acasă la educația muzicală își menține funcțiile tradiționale (reproductivă, de consolidare, evaluativă, de diagnosticare etc.), dar obține și noi funcții, precum funcția integrativă (a celor două domenii ale EM și a sistemului de activitate muzicală), productiv-creativă, sociologică.

5. Metodologia specifică temei pe acasă la educația muzicală, reprezentată de *Modelul teoretic al metodologiei temei pe acasă la educația muzicală*, stabilește tipologia temelor pe acasă la educația muzicală, care asigură o explorare mai deplină a tuturor valorilor muzicii din mediul muzical extrașcolar.

RECOMANDĂRI:

1. Proiectarea de către curriculumul disciplinar a temei pe acasă ca element obligatoriu constitutiv al întregii activități de educație muzicală a elevilor, evidențiindu-i-se caracteristicile integratoare ale domeniilor *educație muzicală școlară – educație muzicală extrașcolară*.

2. Stabilirea pentru tema pe acasă la educația muzicală a unor conținuturi de educație muzicală, care să asigure aceștia unitate axiologică și continuitate metodologică în raport cu teleologia generală a educației muzicale în perioada școlară.

3. Aplicarea în procesul educațional a unei metodologii specifice cunoașterii artistic-estetice, activității muzicale generale și educației muzicale.

BIBLIOGRAFIE

1. Albu M. Construirea și utilizarea testelor psihologice. Cluj-Napoca: Clusium, 1998.
2. Apostol P. Trei meditații asupra culturii. Cluj-Napoca: Dacia, 1970.
3. Arceajnicova L. Profesia – învățător de muzică. Chișinău: Lumina, 1987.
4. Babii V. Eficiența educației muzical-artistice. Chișinău, 2005.
5. Babii V. Teoria și praxiologia educației muzical-artistice. Chișinău, 2010.
6. Bălan G. Muzica, temă de meditație filosofică. București: Ed. Științifică, 1965.
7. Bălan G. Răspunsurile muzicii. București: Univers, 1998.
8. Băncilă V. Filozofia vârstelor. București: Anastasia, 1997.
9. Bârlogeanu L. Psihopedagogia artei. Iași: Polirom, 2001.
10. Bentiou P. Gîndire muzicală. București: Ed. Muzicală, 1975.
11. Bergson H. Imaginația creatoare. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1994.
12. Bernștein L. Cum să înțelegem muzica? Chișinău: Hiperion, 1991.
13. Binet Al. Sufletul și corpul. București: IRL, 1996.
14. Birzea C. Arta și știința educației. București, Ed. Didactică și Pedagogică, 1995.
15. Bontaș I. Pedagogie, ed. VI. Ed. All Educational, 1998.

16. Breazul G. Pagini din istoria muzicii românești. Vol. II. București: Ed. Muzicală, 1970.
17. Breazul G. Pagini din istoria muzicii românești. Vol. VI. București: Ed. Muzicală, 2003.
18. Borș A., Coroi E. Educația muzicală, cl. II. Chișinău, Știința, 2005.
19. Borș A., Coroi E. Educația muzicală, cl. V. Chișinău, Știința, 2005.
20. Borș A., Coroi E., Educația muzicală, cl. VI. Chișinău, Știința, 2006.
21. Bunescu V. Munca independentă a elevilor. București, 1957.
22. Cabac V. Evaluarea prin teste în învățământ. Bălți, 1999.
23. Chiș V. Strategii de predare și învățare. București: Ed. Științifică, 1992.
24. Cioran E. Cioran și muzica. București: Humanitas, 1996.
25. Ciurea R. Educația muzicală în etapa de prenotație. Conservatorul „G. Dima”, 1969.
26. Claparede E. Psihologia copilului și pedagogia experimentală. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1975.
27. Clarke P. Comunități de învățare: școli și sisteme. ProDidactica: ARC, 2001.
28. Comes L. Ghicitori, jocuri muzicale pentru copii. București: Ed. Muzicală, 1979.
29. Comișel E. Folclorul copiilor. București, 1982.
30. Coroi E., Croitoru S., Borș A., Gagim I. Curriculum școlar. Educația muzicală. Clasele I-IV. Chișinău: Prut Internațional, 1998. p. 173 – 191; Ediția a II-a, Ed. Lumina, 2003. p. 92-106.
31. Coroi E., Croitoru S., Borș A., Gagim I. Curriculum școlar. Educația muzicală. Clasele V-IX. Chișinău: Cartier, 2000.
32. Cosmovici A. Învățarea școlară. În cartea: Psihopedagogie. Iași: Spiru Haret, 1994, p. 121-156.
33. Cosumov M. Tema pentru acasă – element primordial în

- realizarea educației muzicale permanente – În: Rev. Univers pedagogic. Nr. 03.-04. Chișinău, 2012, p. 86-92.
34. Cosumov M. Premise ale formării/dezvoltării culturii muzicale a elevului în condițiile valorificării mediului muzical extrașcolar. În: Rev. Review of artistic education. Artespublishing Iași 2012, p. 128-135.
35. Cosumov M. Formarea inteligenței muzical-artistice ca obiectiv al temei pe acasă la educația muzicală – În: Rev. Artă și educație artistică. Revistă de cultură, știință și practică educațională. Nr. 1 (16). Bălți, 2011, p. 68-72.
36. Cosumov M. Activitatea extrașcolară în context curricular modern – În: Rev. Artă și educație artistică. Revistă de cultură, știință și practică educațională. Nr. 1-2 (14-15). Bălți, 2010, p. 92-97.
37. Cosumov M. Activitatea muzicală extracurriculară – realități și perspective – În: Rev. Anuar științific: Muzică, Teatru, Arte plastice. Nr. 1-2 (10-11). Chișinău, 2010, p. 26-30.
38. Cosumov M. Tema pe acasă la educația muzicală ca factor important al formării culturii muzicale a elevilor – În: Rev. Artă și educație artistică. Revistă de cultură, știință și practică educațională. Nr. 2-3. Bălți, 2006, p. 147-152.
39. Cosumov M. Principii ale educației muzicale în Republica Moldova în contextul integrării europene a sistemului de învățământ. – În: Rev. Democrația și educația prin cultură – repere ale integrării europene. Materialele Conferinței Științifice Republicane a studenților și masteranzilor din învățământul artistic superior. Chișinău, 17-18 martie, 2005. Chișinău 2006, p. 14-20.
40. Cosumov M. Tema pe acasă ca element indispensabil al procesului de formare a culturii muzicale a elevilor. – În: Rev. Educația artistic-spirituală în contextul învățământului contemporan, nr. 3. Materialele Conferinței Internațio-

- nale – Aspecte metodologice ale educației artistic-spirituale. Bălți, 19-21 mai, 2005, p. 55-59.
41. Concepția educației muzicale în învățământul preuniversitar. // Valențele reformei învățământului. Partea IV-a. Chișinău, 1992, p. 42- 49.
 42. Constantin-Dulcan D. Inteligența materiei. București: Teora, 1992.
 43. Cozma C. Studii de filosofie a educației umanității. Iași: Junimea, 1997.
 44. Cristea M. Sistemul educațional și personalitatea: Dimensiunea estetică. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1994.
 45. Cristea S. Dicționar de pedagogie. Chișinău-București: Grupul editorial Litera, Litera internațional, 2000.
 46. Croitoru S., Coroi E. Educație muzicală, cl. III. Chișinău, 2000.
 47. Croitoru S. Educație muzicală, cl. IV. Chișinău, 2001.
 48. Cucuș C. Pedagogie. Iași: Polirom, 1996.
 49. Culda L. Omul, valorile și axiologia. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1982.
 50. Curriculum de bază: Documente reglatoare. Cimișlia: Tipcim, 1997.
 51. Curriculum școlar pentru clasele I-IV (Educația muzicală). Chișinău: Liceum, 1997, p. 212-285.
 52. Curriculum școlar. Chișinău: Prut Internațional, 1998.
 53. Dave R. Fundamentele educației permanente. București: Humanitas, 1991.
 54. Delion P. Metodica educației muzicale. Chișinău: Hyperion, 1993.
 55. Dicu A. Conștiință și comportament. Oradea: Facla, 1999.
 56. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 1995.
 57. Doron R., Parot F. Dicționar de psihologie. București: Humanitas, 1999.

58. Druță F. Psihologie și educație. București: Ed. Didactică și Pedagogică, R. A., 1997.
59. Educația muzicală școlară în cadrul relației muzică-public//Muzica și publicul / Coord. M. Voicana. București: Ed. Academiei R.S.R., 1976, p. 88-120.
60. Enescu G. Tratat de logică. București: Lider, 1995.
61. Fryer M. Predarea și învățarea creativă. Chișinău: Uniunea scriitorilor, s. a.
62. Gagim I. Știința și arta educației muzicale. Chișinău: ARC, 1996. 223 p. // Ediția a II-a – 2004, Ediția a III-a – 2007.
63. Gagim I. Dimensiunea psihologică a muzicii. Iași: Timpul, 2003.
64. Gagim I., Borș A., Coroi E. Educație muzicală. Cl. VII-VIII. Chișinău: Știința, 2007.
65. Gagim I. Omul în fața muzicii. Bălți: PUB, 2000.
66. Gagim I. Fundamentele psihopedagogice și muzicologice ale educației muzicale. Referat Științific al tezei de doctor habilitat în baza lucrărilor publicate în pedagogie. Chișinău, 2004. // Cu titlu de manuscris.
67. Gagim I. Muzica și filosofia. Chișinău: Știința, 2009.
68. Gagne R. Condițiile învățării. / Trad.: Noveanu E.; Lăzărescu A., București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1975.
69. Ghebos A. Psihologia memoriei și procesul de instruire: Pentru învățători și studenți. Chișinău: Lumina, 1988.
70. Glaton R. Predarea disciplinelor artistice. Vol. I. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1972.
71. Grigoraș I. Personalitatea morală. București: Ed. Științifică și Enciclopedică, 1982.
72. Guțu V. Managementul schimbării în cadrul educațional. Chișinău: C. E. P. USM, 2005.
73. Hartman N. Estetica. București: Univers, 1976.
74. Hegel G. W. Fenomenologia spiritului / trad. de V. Bogdan. București: IRI, 1965.

75. Henghel G. W. Enciclopedia științelor filozofice. P. 3: Filosofia spiritului / trad. de C. Floru. București: Humanitas, 1996.
76. Herteg E., Pârvu N. Importanța asocierii reprezentărilor în educația muzicală. // *Lucrări de muzicologie*. Vol. II. Cluj-Napoca, 1966.
77. Ionescu M., Radu I. Didactica modernă. Cluj-Napoca: Dacia, 1995.
78. Jelesco P. Psihologia activității de gândire. Chișinău: Lumina, 1980.
79. Joița E. Pedagogia: știința integrativă a educației. Iași: Polirom, 1999.
80. Joița E. Educația cognitivă: Fundamente. Metodologii. București: Polirom, 2002.
81. Kabalevsky D. Cultivarea cugetului și sufletului: Carte pentru învățători. Chișinău: Lumina, 1987.
82. Kant I., Critica facultății de judecare. București: All, 2008.
83. Lapdau E. Psihologia creativității. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1979.
84. Lașcu L., Silistraru N. Creativitatea – delimitări noționale. În cartea: *Tradiționalism și modernism în educație. Realitate și deziderate* // *Materialele conferinței științifice internaționale*. Chișinău, 28-29 martie, 2003, p. 103-106.
85. Lucaci F. Creație și umanitate: Încercare asupra ideii de creație. Timișoara: Facla, 1989.
86. Marga A. Raționalitate. Comunicare. Argumentare. Cluj-Napoca: Dacia, 1991.
87. Marin C. Procesul de la Bologna în Republica Moldova. Chișinău, 2008.
88. Matei, N. Învățarea eficientă în școală. București: Ed. Didactică și pedagogică, 1995.
89. Mândăcanu V. Bazele tehnologiei și măiestriei pedagogice. Chișinău: Liceum, 1997.

90. Mehedinți S. Scrieri despre educație în învățământ: Antologie. București: Ed. Academiei Române, 1992.
91. Morari M. Educația muzicală relativ la mediu. – În: *Investigații pedagogice și psihologice*. Culegere de articole științifice ale tinerilor savanți. Ed. III. Chișinău, 1998, p. 54-56
92. Morari M. Evaluarea culturii muzicale a elevilor în procesul de realizare a curriculum-ului școlar. Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie. Chișinău, 2004.
93. Morari M. Tema pe acasă – componentă în formarea/dezvoltarea culturii muzicale a elevilor claselor I-VIII. – În: *Dimensiuni ale educației contemporane*. Culegere de articole ale doctoranzilor. Chișinău, 2005, p. 49-53.
94. Moraru I. Știința și filosofia creației: Fundamente euristice ale activității de inovare. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995.
95. Motora – Ionescu A. Îndrumar pentru predarea muzicii în clasele I-IV. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1965.
96. Munteanu, G. Îndrumar metodic pentru practica pedagogică. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1997.
97. Neculau A. Comportamentul de conducere // În cartea: *Copiii capabili de performanțe superioare*. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1981.
98. Nicola I., Farcași D. Pedagogie generală. București: EDP, 1992.
99. Nicolescu M. Modelul uman și idealul educativ: Antologie de texte. București: EDP, 1995.
100. Noica C. Între suflet și spirit: Publ. 2: 1930, iunie, 1943 / Ed. îngrijită de M. Diaconu. – București: Humanitas, 1996, p. 78-83.
101. Noica C. Pagini despre sufletul românesc. București: Humanitas, 1991.
102. Okon W. Învățământul problematizat în școala contemporană. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1978.

103. Pahlem K. În lumea minunată a muzicii / Trad. din germ. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1968.
104. Panico V. Strategii de formare și dezvoltare la elevi a atitudinilor de învățare și autoînvățare permanentă în: „Concepte și strategii de dezvoltare a învățământului contemporan”. Chișinău: Civitas, 2004.
105. Parocescu N. Despre particularitățile limbajului muzical și ale educației estetice prin muzică // Studii de muzicologie. Vol. I. București: Ed. Muzicală, 1965, p. 343- 365.
106. Pavelcu V. Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1982.
107. Pânișoară G; Pânișoară I. Motivarea eficientă. Ghid practic. Iași: Ed. Polirom, 2005.
108. Pârnu N. D. Teoria educației. Timișoara: Tipogr. Univ. din Timișoara, 1975.
109. Pâslaru Vl. Introducere în teoria educației literar-artistice. Chișinău: Museum, 2001.
110. Pâslaru, Vl. Principiul pozitiv al educației. Chișinău: Civitas, 2003.
111. Piaget J. Psihologie și pedagogie. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1972.
112. Piaget J. Psihologia inteligenței. București: Ed. Științifică, 1998.
113. Petru I. Logică și educație. Iași: Junimea, 1994.
114. Popescu P. Arta ca trăire și interpretare. Timișoara: Facla, 1982.
115. Popescu-Neveanu P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1978.
116. Radu, I. Evaluarea în procesul didactic. București, Ed. Didactică și pedagogică, 2000.
117. Rădulescu-Motru C. Puterea sufletească. Iași: Moldova, 1995.

118. Rapin J. Să descoperim muzica / trad. din fr. București: Ed. muzicală, 1975.
119. Ribot T. Logica sentimentelor. București: IRI, 1996.
120. Roco M. Creativitate și inteligență emoțională. București, 2001.
121. Salade D., Ciurea R. Educația prin artă și literatură: Studii științifice. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1973.
122. Schopenhauer A. Lumea ca voință și reprezentare. 3 vol. Iași: Moldova, 1995.
123. Scurtulescu D., Scurtulescu F. Calea transcedentală a muzicii. București: Ararat, 2000.
124. Stan E. Pedagogie postmodernă. Iași: Timpul, 2004.
125. Staniloae D. Reflecții despre spiritualitatea poporului român. Craiova: Scrisul Românesc, 1992.
126. Stere E. Artă și filosofie. Iași: Junimea, 1979.
127. Stoica M. Psihopedagogia personalității. București: Humanitas, 1996.
128. Șerfezi I. Metodica predării muzicii. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1967.
129. Ștefan M. Teoria situațiilor educative. București: Aramis, 2003.
130. Tatarkiewicz W. Istoria esteticii, vol. I. București, 1978.
131. Teplov B. Psihologia aptitudinilor muzicale. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1961.
132. Turcu F. Psihologie școlară. București: Ed. ASE, 2005.
133. Underhill Ev. Mistica: Studiu despre natura și dezvoltarea conștiinței spirituale a omului. Vol. I.: Fenomenul mistic. Cluj: Biblioteca Apostrof, 1955.
134. Vacarciuc M. Dezvoltarea spirituală a elevilor de vârstă școlară mică prin cânt (cl. III-IV). Teza de doctor în pedagogie. Chișinău, 2002.
135. Vacarciuc M. Dezvoltarea spirituală a micului școlar prin muzică și cânt. Ghid metodic pentru studenții facultății

- Pedagogice, învățători și profesori de Educație Muzicală. Chișinău, 2002.
136. Vasile V. Pagini nescrise din istoria pedagogiei și a culturii românești: O istorie a învățământului muzical. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1995.
137. Vasile V. Metodica educației muzicale. București: Ed. Muzicală, 2004.
138. Văideanu G. Educația la frontiera dintre milenii. București: Humanitas, 1998.
139. Văideanu G. Pedagogie și estetică. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1970.
140. Văgotski L. Psihologia artei. București: Ed. Didactică și Pedagogică, 1973.
141. Vianu T. Introducere în teoria valorilor: însemnată pe observația conștiinței. București: Minerva, 1979.
142. Zamfirescu V. Între logica inimii și logica minții. București: Ed. Trei, 1977.
143. Zolotariov E. Plăsmuind un suflet nobil. Chișinău: Lumina, 1991.
144. Абдулин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе. Москва: Просвещение, 1983.
145. Алиев Ю. Настольная книга школьного учителя-музыканта. Москва: Владос, 2003.
146. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1968.
147. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе. Москва: Просвещение, 1983.
148. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Ленинград: Музыка, 1973.
149. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1 и 2. Ленинград: Музыка, Ленингр. отд-ние, 1971.

150. Астахов А. И. Воспитание творчеством. Москва: Просвещение, 1986.
151. Баренбойм, Л. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа. Ленинград: Музыка, 1970.
152. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребенка. Москва: Просвещение, 1968.
153. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва: Просвещение, 1991.
154. Дмитриева Л. Г., Черноиваненко Н. М. Методика музыкального воспитания в школе. Москва: Просвещение, 1989.
155. Ильина Е. Р. Музыкально-педагогический практикум. Москва: Альма Матер, 2008.
156. Искусство в школе: Обществ.-педагог. и научно-метод. ж-л. Москва, 1991-2004.
157. Леонтьев А. Д. Проблемы развития психики. Москва: Просвещение, 1965.
158. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики // Лосев А. Ф., Из ранних произведений. Москва: Госмузиздат, 1990, с. 195-392
159. Максимов Ю. В. Родник творчества: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1988.
160. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. Москва: Просвещение, 1976.
161. Медушевский В. В. Интонационная форма музыки. Москва: Просвещение, 1993.
162. Морозова З. С. Процесс формирования музыкальной потребности младших школьников. Москва: Музыка, 1979.
163. Музыка в школе: Метод. ж-л. Москва: Просвещение, 1983. 1989.

164. Музыкальное воспитание в современном мире. Материалы IX конференции Международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). Москва, 1973.
165. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. Москва: Музыка, 1982.
166. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции. Москва: Музыка, 1982.
167. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки. Москва: Музыка, 1988.
168. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема. Киев: Муз. Украина, 1975.
169. Паламарчук А. Формирование музыкального интереса у младших школьников. Москва: Наука, 1981.
170. Платонов Ю. Психология коллективной деятельности. Ленинград, 1990.
171. Ройтерштейн М. Музыкальный язык. Москва: Знание, 1977.
172. Смирнов М. А. Эмоциональный мир музыки. Москва: Музыка, 1990.
173. Сохор А. Вопросы социологии и эстетики музыки. Москва, 1980.
174. Тараканова Н. Э. Диагностика и развитие мотивационной сферы личности детей в условиях системы дополнительного образования. // Педагогика и психология музыкального образования: прошлое, настоящее, будущее. Материалы 9 Научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2010, с. 254-258
175. Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности: (на материале муз. восприятия). Москва: Наука, 1979.
176. Теплов Б. Избранные труды. Москва: Педагогика, 1985, Том 1. – 329 с.; Том 2 – 356 с.

177. Тетеля М. Проблемы музыкально-педагогической подготовки будущего учителя в творческом наследии Джордже Брязула. Киев, 1993.
178. Тетеля В. Становление и развитие системы музыкального воспитания и образования в Молдове. Автореф. канд. пед. наук. Киев, 1993.
179. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника: Москва, Просвещение, 1966.

Editura *Pontos*
str. 31 August 1989, 98
MD-2004, Chişinău, tel.: 022 232 218
editura.pontos@gmail.com

Tipar executat la Tipografia *Print Caro*